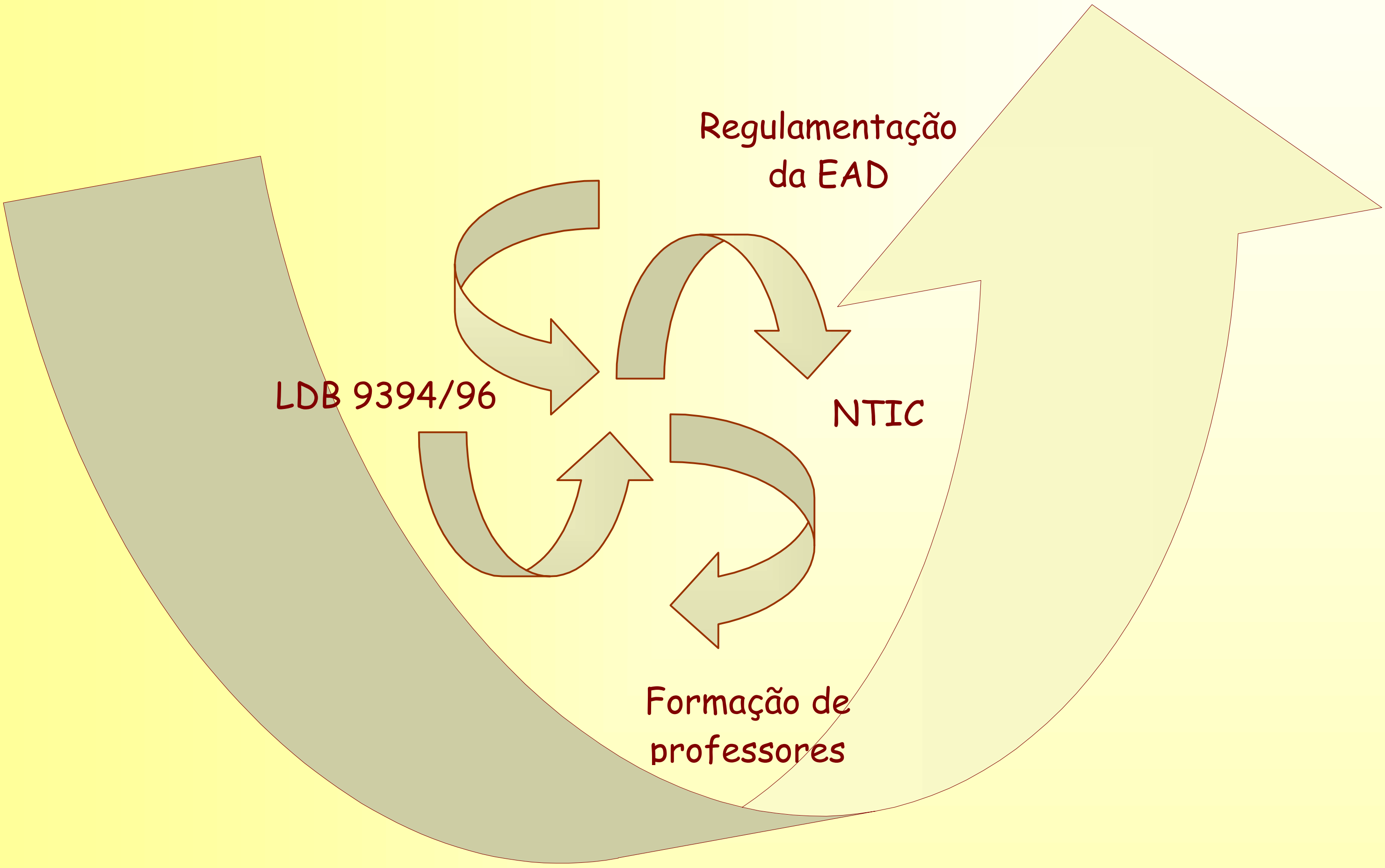
Educação Superior a Distância:
experiências e contribuições



Mauro Schettino de Souza (org)
Paulo de Tarso Amorim Castro
Edina Setsuko Hojo
Catarina Barbosa Torres Gomes
Keila Deslandes

Educação Superior a Distância:
experiências e contribuições

Mauro Schettino de Souza
Paulo de Tarso Amorim Castro
Edina Setsuko Hojo
Catarina Barbosa Torres Gomes
Keila Deslandes

Belo Horizonte
2005

Revisão:
Elinor de Oliveira Carvalho


foto: Pico do Itacolomi – marco referencial de Ouro Preto - MG

Projeto Itacolomi
Formação de Professores para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil modalidade a distância
CEAD/UFOP

Ficha Catalográfica

Schettino-Souza, Mauro
Educação Superior a Distância: experiências e contribuições. Belo Horizonte: 2005

102 p.

ISBN 85-905575-1-0

1. Educação a Distância 2. Formação de professores
3. Universidade Federal de Ouro Preto I. Título

CDD-370

Sumário

Prefácio

A democratização do acesso ao ensino superior público torna-se, na atualidade, um objetivo a ser alcançado, dada a elevada demanda que se apresenta, em função da necessidade de formação de cidadãos aptos a enfrentar um mundo cada vez mais complexo e competitivo. Neste contexto, a formação em nível superior de professores do Ensino Básico faz-se necessária para responder aos desafios contemporâneos.

O elevado contingente de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em exercício que precisam se capacitar em nível superior estimulou algumas universidades públicas a investirem em Educação a Distância (EAD) como opção para atender a tal demanda.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), buscando compatibilizar a oferta de vagas com a demanda apresentada no Estado de Minas Gerais, iniciou, em 2000, seu percurso na EAD, modalidade relativamente recente no ensino de graduação no Brasil.

Presente em 88 municípios mineiros com o curso de Licenciatura em Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade a distância, a UFOP atende a cerca de 3.500 professores em exercício nas redes públicas municipais de ensino. Esses professores não podem cursar uma universidade pública nas condições vigentes, visto que não podem se afastar de suas atribuições nas escolas públicas e, além disso, dificilmente conseguiriam uma vaga numa Instituição Pública de Ensino Superior, em face da elevada competitividade. Outro fator de impedimento refere-se à localização dessas instituições que, em sua maioria, se concentram nas regiões mais desenvolvidas. A EAD possibilitou a "interiorização" da UFOP e permitiu que se levasse o curso de Licenciatura a municípios distantes da sede.

Desse modo, durante minha primeira gestão como Reitor (1997-2001) da UFOP, o apoio institucional oferecido à equipe de docentes envolvidos com a EAD resultou num trabalho de grande alcance social. Enfrentando resistências no interior da própria Universidade, porém com o devido apoio institucional, que dinamicamente proporcionou as condições necessárias para a implantação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), foi possível inovar e expandir a oferta de vagas na UFOP.

Na minha segunda gestão (2001-2005), foi criado o Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP (CEAD/UFOP), uma Unidade Acadêmica Universitária destinada a desenvolver e fomentar ações nas áreas de graduação, pós-graduação e extensão, utilizando a modalidade a distância. A relevância dessa conquista reside no fato de que institucionalmente a EAD se consolida na UFOP e abre um caminho de possibilidades para oferta de cursos na modalidade a distância.

Convidado a prefaciar este livro, que retrata o trabalho desenvolvido de 2000-2004, tendo à frente o professor Mauro Schettino de Souza, posso afirmar que a EAD representa uma esperança para milhares de professores do Ensino Básico que necessitam de formação inicial e continuada, assim como uma perspectiva de melhoria na qualidade da educação desenvolvida nas escolas.

Atender a esse segmento que se apresenta, cujas oportunidades são restritas, instituindo o novo, passível de realização, exige abandonar a tradição elitista que sempre marcou a Universidade e descobrir caminhos socialmente mais justos.

Como gestor de uma instituição pública, procurei apoiar e viabilizar ações coerentes com as necessidades da sociedade, ainda que em meio a divergências políticas e contradições próprias do meio acadêmico. Unindo esforços e superando dificuldades, a EAD tornou-se realidade, sinalizando mais um avanço na trajetória da UFOP.

Prof. Dr. Dirceu do Nascimento
Reitor da UFOP
Gestão 1997-2005

Apresentação

As inovações e mudanças que caracterizam o tempo contemporâneo trazem como conseqüência a rapidez com que as coisas envelhecem. Muitas vezes, voltamos os olhares para o novo e descartamos o velho, que, sem nem mesmo ter adquirido as marcas do tempo, se torna obsoleto e inútil, sendo, por conseguinte, substituído. A sociedade conduzida pela economia de mercado desafia-nos continuamente a dela participar, sob pena de nos tornarmos desatualizados e descontextualizados e, portanto, descartáveis também.

A realidade acerca do tempo e da volatilidade das coisas leva-nos a refletir sobre a importância do registro, da documentação da história, construída com atos e fatos, marca de incessante luta para a emergência da Educação a Distância (EAD) numa universidade pública, a Universidade Federal de Ouro Preto, cujo ensino era estritamente presencial até 2000. Analisando-se a busca da identidade para a EAD, registram-se os marcos reveladores de nossas conquistas num espaço/tempo que poderá se tornar histórico. Assim pensando, optamos por escrever este livro, desejando que ele possa auxiliar a compreensão de um tempo novo.

Escrever sobre Educação a Distância como modalidade de ensino/aprendizagem possível nas instituições públicas brasileiras de Ensino Superior é motivador e, ao mesmo tempo, desafiador. É motivador porque é uma opção que faz parte de nossa crença; desafiador, porque as experiências estão em fase de construção e/ou consolidação. Trata-se de um processo inovador no Ensino Superior e, como tal, implica romper barreiras, mudar paradigmas, implementar ações, enfrentar contradições, construir história.

Na última década, as experiências em EAD têm sido bastante significativas no Brasil. Esses resultados levam a crer que, na entrada do século XXI, há um entendimento de que a EAD pode contribuir para democratizar o acesso à educação, inclusive a superior, assim como pode representar um caminho para a educação continuada.

As discussões sobre a EAD, muitas vezes, se concentram nas características desta modalidade em contraposição às da modalidade presencial, colocando em segundo plano o essencial da educação. Se ambas, embora por caminhos diferentes, são capazes de promover a educação com a

qualidade desejada, desnecessário se faz estabelecer comparações acerca de qual é melhor ou pior, pois cada uma atende a um universo de pessoas com necessidades diferentes. Hoje, o contingente das que buscam a educação, tanto inicial como continuada, é muito elevado, de modo que as duas opções, presencial e a distância, são necessárias para que o país possa superar as atuais dificuldades de oferta de vagas diante da demanda que se apresenta.

No Brasil, a EAD apresenta-se como modelo capaz de superar os déficits na área educacional, de forma que aperfeiçoar os métodos, buscar opções, trocar experiências e relatar ações bem sucedidas pode dinamizar o trabalho dos educadores envolvidos no processo.

O número de publicações sobre a EAD aumentou consideravelmente nos últimos anos e muito temos aprendido a partir dessas contribuições. Ainda assim, acreditamos serem insuficientes, pois os relatos que atendem aos diferentes e variados contextos educacionais ainda são poucos, visto que as experiências são recentes.

A introdução da EAD na UFOP ocorreu com a implantação do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, em três pólos de atuação, Nova Era, Barão de Cocais e Paraopeba. Essa ação constituiu-se num marco referencial por representar a ousadia de romper com as estruturas vigentes na UFOP. Para aqueles que acreditaram na EAD como modelo capaz de permitir a formação de professores em serviço significou ainda a ousadia e a disposição de construir novos caminhos.

No Brasil, infelizmente, a realidade socioeconômica de grande parcela da população não permite viabilizar prioritariamente a EAD com novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Por isso, buscar modelos que atendam às diferentes realidades é uma necessidade para fazer da educação um processo não-excludente e, de fato, contribuir para formar cidadãos aptos a participar da sociedade contemporânea.

A aquisição de experiências a partir de nossas práticas permitiu-nos ousar escrever este livro, que retrata a contribuição do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP) na formação de professores das redes públicas municipais de ensino do Estado de Minas Gerais, assim como na expansão da EAD, de modo geral. Registrar nossa história, cujo projeto saiu do papel e se transformou em ação efetiva,

parece-nos relevante, pois representa também a valorização de uma das atribuições da Universidade: a formação de professores para o Ensino Básico.

Acreditando que memórias revisitadas permitem novas reflexões e novas ações para a construção de possíveis caminhos diante dos desafios enfrentados na área educacional, desejamos que este livro seja útil àqueles que já trabalham em EAD. Àqueles que ainda não despertaram para o reconhecimento das verdadeiras potencialidades da EAD desejamos, pretensiosamente, que possa ser o ponto de partida para buscas e descobertas.

No capítulo 1, procura-se ressaltar a importância da EAD no contexto da Universidade pública, como modalidade capaz de democratizar o acesso à Educação Superior.

A experiência da UFOP, utilizando a EAD na formação de professores da redes pública de municípios mineiros, é relatada no Capítulo 2.

O Capítulo 3 retrata um fragmento de experiência em EAD no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, Pólo Nova Era II. Contextualizando os conteúdos de Geografia no processo ensino-aprendizagem, busca-se ressaltar a metodologia utilizada no curso viabilizado pela modalidade a distância.

O Capítulo 4 destaca o modelo de EAD baseado em Centros de Apoio, utilizado no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais da UFOP e as contribuições concretas para a formação de uma comunidade acadêmica que se familiariza com as novas tecnologias de informação e comunicação.

O Capítulo 5 aborda os desafios relativos à infra-estrutura e habilidades necessárias para a viabilização de cursos pelas novas tecnologias de informação e comunicação com base no desenvolvimento da Internet, quando se trata da formação de professores para o Ensino Básico – Anos Iniciais, modalidade a distância.

Finalmente, no Capítulo 6, discute-se a construção da identidade do estudante da EAD e as contribuições institucionais necessárias para a concretização do processo.

Os autores

Sobre os autores

Mauro Schettino de Souza – Mestre em Ciências Biológicas pela UFMG. Pertence ao quadro docente do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. Foi Coordenador e Diretor do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP, no período de abril/2000 a fevereiro/2005. schettino@nead.ufop.br

Paulo de Tarso Amorim Castro – Doutor em Geologia pela UnB. Pertence ao quadro docente do Departamento de Geologia da Escola de Minas da UFOP. Foi Coordenador da Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP, no período de março/2004 a fevereiro/2005. paulo_de_tarso@degeo.ufop.br

Edina Setsuko Hojo – Mestre em Fisiologia pela USP, ex-professora da UFOP, colaboradora no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP, de fevereiro/2004 a fevereiro/2005. edina@intercampo.com.br

Catarina Barbosa Torres Gomes – Especialista em Filosofia pela UFOP. É Coordenadora do Pólo Nova Era II desde julho/2004 e professora-especialista (tutora) em Filosofia, desde fevereiro/2003, no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP. catbtorres@hotmail.com.br

Keila Deslandes – Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris -7. Pertence ao quadro docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP. É Coordenadora do Pólo Tocantins desde abril/2003 e professora-especialista (tutora) em Psicologia, desde abril/2000, no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP. deslandes@uai.com.br

Elinor de Oliveira Carvalho – Mestre em Língua Portuguesa pela UFMG, professora aposentada da UFOP, professora-especialista (tutora) em Linguagem no Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFOP, desde 2001. Responsável pela revisão deste livro. elinor@prograd.ufop.br

CAPÍTULO 1

A EAD NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: TRANSIÇÕES NECESSÁRIAS

Mauro Schettino de Souza
Edina Setsuko Hojo

Tradicionalmente, a Universidade pública consagrou-se pela oferta de ensino presencial de qualidade. No entanto o momento vivenciado pela comunidade acadêmica, especialmente importante, exige um repensar sobre os possíveis caminhos que podem levar à Universidade do futuro: a Universidade do século XXI.

A reforma universitária já se encontra na pauta das discussões nas esferas acadêmica, governamental e da sociedade. Embora exista consenso acerca de problemas enfrentados, como falta de investimentos, necessidade de expansão, democratização do acesso, melhoria da qualidade e eficiência de gestão, as propostas de soluções suscitam ainda muitas polêmicas.

Na atualidade, os problemas enfrentados são complexos e variados, alguns decorrentes das políticas públicas adotadas nos últimos anos, como déficit orçamentário, perda gradativa do quadro docente efetivo, da autonomia universitária e dos salários, que têm resultado em perda de qualidade de alguns cursos.

Ao tratar da educação como um dos direitos sociais, Chauí (2003) afirma que, para reverter o atual quadro em que se encontra a Universidade,

> (...) será preciso, antes de tudo, que o Estado não tome a Educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só será possível se ela for considerada um direito e não um privilégio ou um serviço. (...) É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que é medida a democratização do estado e, com ela, a democratização da universidade. (p.6)

A falta de verbas e a redução do quadro docente efetivo constituem fatores primordiais que têm impedido expansão mais expressiva do número de vagas e conseqüente absorção de maior contingente de alunos no Ensino Superior.

Paralelamente a essas dificuldades, outro fator que merece destaque é a demanda crescente por vagas na graduação. Por um lado, a ampliação do Ensino Médio foi realizada sem a devida reestruturação do Ensino Superior, de forma a absorver os egressos desse nível de ensino. Por outro, o aumento da procura por formação superior deve-se à própria dinâmica da sociedade, que tem exigido cidadãos mais bem capacitados para enfrentar o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo.

Neste cenário permeado de dificuldades, a expansão do ensino privado foi a alternativa política adotada pelo país, para sanar o problema de falta de vagas. Hoje, cerca de 70% das vagas no Ensino Superior são oferecidas pela iniciativa privada, responsável pela oferta de 10.791 cursos de graduação, de um total de 16.453 cursos existentes (INEP/MEC – 2004).

Analisando a evolução ocorrida entre 1998 e 2002 quanto ao crescimento da oferta de cursos de graduação, Dilvo Ristoff (2003), diretor da área de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior do INEP, considera que "melhorar os números sem investimentos públicos significou escancarar o Ensino Superior para o setor privado". De fato, entre 1998 e 2002 foram criados 7.449 novos cursos de nível superior[1], sendo 68% ofertados pela iniciativa privada e apenas 32% pela rede pública de ensino.

Entretanto, ainda segundo Ristoff, essa expansão irá se esgotar porque está condicionada à renda da população e já se observam, no setor privado, redução na relação candidato/vaga e aumento da inadimplência. Portanto, no momento, o fortalecimento do setor público parece ser um caminho necessário.

Partindo do pressuposto de que "educação é antes de tudo um bem público e não uma mercadoria", Araújo e Ristoff (2003) acreditam que a expansão da oferta de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior vai exigir um grande esforço do governo, da academia e da sociedade:

> do governo, porque este precisará colocar dinheiro ao lado do discurso, pois há sabidamente uma correlação direta entre o nível de recursos, a quantidade de vagas e a qualidade da educação;
> da academia, porque esta precisará repensar as suas atitudes, muitas vezes elitistas e excludentes;
> da sociedade, porque precisamos tornar cultura a idéia de que desperdiçar cérebros é eticamente condenável e socialmente inaceitável para uma nação que se queira soberana. (p.34)

Essas afirmativas remetem a uma reflexão mais aprofundada, pois apontam para mudanças não apenas na esfera governamental, mas em todos os setores.

---

[1] De acordo com o Censo 2003 (INEP/MEC), esse número passa para 9.503 cursos, representando 72% na iniciativa privada e 28% na pública.
Disponível em: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp

Dentre as possíveis opções para elevar a oferta de vagas e permitir o acesso ao Ensino Superior, a Educação a Distância (EAD) mostra-se como alternativa viável para um país com características geográficas e socioeconômicas tão diversas como é o Brasil.

A expansão EAD, como modalidade viável para atender a um contingente maior de pessoas que desejam estudar, verifica-se principalmente a partir da criação da United Kingdon Open University (UKOU), na Grã-Bretanha, em 1969. De um modelo que se propunha a atender àqueles que se encontravam geograficamente distantes dos grandes centros educacionais, a EAD passa a ser uma opção de múltiplas possibilidades. Fazendo da educação um processo inclusivo, possibilita o ingresso daqueles que, por motivos variados, ficaram à margem dos sistemas educacionais. Além disso, viabiliza a educação para aqueles que, devido às atividades diárias, têm a falta de tempo como fator limitante para participação em cursos presenciais.

Nas últimas décadas, a EAD deu um salto tanto quantitativo quanto qualitativo. O crescimento quantitativo deve-se principalmente à incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) ao sistema educacional. Do ponto de vista qualitativo, verifica-se que a EAD também foi aprimorada pela introdução de novas metodologias de ensino, levando a modalidade a distância a proporcionar um ensino qualitativamente equiparável ao ensino presencial.

Entretanto, no Brasil, a educação viabilizada pelas novas tecnologias é um caminho difícil em face da realidade socioeconômica da população, em geral. Na busca de possibilidades, o sistema de tutoria presencial associada à tutoria a distância, utilizando impressos, TV, áudio e vídeocassetes e recursos de comunicação mais simples, como correio postal, telefone e fax, mostra-se efetivo, tornando, dessa forma, a educação um processo mais democrático.

Rompendo com o tradicionalismo do ensino estritamente presencial e rompendo também com o tradicionalismo dos “pacotes instrucionais”, a EAD, na entrada do novo milênio, compreende a educação como um processo que respeita o espaço/tempo de cada aprendiz e tem como premissa básica torná-lo autônomo, livre para buscar e construir seu conhecimento. Nessa jornada, o aprendiz contribui para a formação de uma sociedade que precisa cada vez mais de pessoas comprometidas com o futuro de si mesmas e de todos.

Em resumo, a EAD dos novos tempos constitui uma alternativa educacional, porém não apenas revestida com uma “roupagem nova”, ancorada pelas NTIC. Viabilizada por novas propostas de ensino, torna-se capaz de trazer mudanças significativas à área educacional.

No Brasil, a EAD ganhou grande impulso na última década. O crescimento pode ser atribuído a três fatores fundamentais: a promulgação da LDB 9394/96, a necessidade de formação, em nível superior, de professores para o Ensino Básico e a crescente introdução das NTIC no sistema educacional.

Após a promulgação da LDB 9394/96, a formação em nível superior de professores para o Ensino Básico passa a ser uma diretriz. As estatísticas revelam a existência de mais de 800 mil professores em exercício, só no Ensino Fundamental, que não possuem curso superior (INEP/MEC 2003). O prazo estipulado, nas disposições transitórias, para o cumprimento da LDB 9394/96 esgotar-se-ia em 2007, porém foi estendido para 2011 (PNE, 2001). Essas diretrizes fizeram surgir um novo segmento de demanda para as Instituições de Ensino Superior, pressionando ainda mais a necessidade por vagas.

Ao ser incluída na mais recente LDB (LDB 9394/96), a EAD foi promovida, pois, a modalidade de ensino amparada pela lei, passando a fazer parte do ensino formal do país. Esse reconhecimento legal (Art. 80 da LDB 9394/96) motivou e agilizou sua regulamentação por meio do Decreto N° 2494/98. No mesmo ano, a Portaria 301/98 veio complementar a legislação para a EAD, ao dispor sobre o credenciamento das instituições ofertantes de cursos na modalidade a distância. Ainda que a normatização seja incompleta e apresente falhas, pode-se afirmar que há uma legislação para essa modalidade de ensino (Fragale Filho, 2003). Tais conquistas foram fundamentais para motivar a oferta de cursos, incentivando a formação inicial e continuada.

Um segundo fator que contribuiu para a presença da EAD em cursos superiores é a exigência relativa à formação de professores para o Ensino Básico, como já foi dito. Nas disposições transitórias da LDB, o Art. 87 § 3°, III determina que “cada município e, supletivamente o Estado e a União deverá

realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância".

Considerando o elevado número de professores do Ensino Básico que precisam se capacitar em nível superior, algumas instituições se propuseram a ofertar cursos de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais (também denominados Pedagogia ou Normal Superior) na modalidade a distância. É importante pontuar a iniciativa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que, antecipando-se à promulgação da LDB 9394/96, implantou o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª séries, modalidade a distância, em 1995. A UFMT tornou-se, assim, pioneira no Brasil na oferta da graduação a distância, estendendo suas ações a todo o Estado do Mato Grosso. Destacar esse marco histórico é reconhecer a importância que o fato representou para a implantação dessa modalidade nas Instituições de Ensino Superior.

Ainda hoje, os professores do Ensino Básico representam o maior contingente de alunos que estudam a distância, em cursos de graduação. O levantamento realizado por Vianney *et al* (2003), mostra que 80% dos alunos a distância estão matriculados em cursos de Licenciatura.

O terceiro aspecto importante que contribuiu para a expansão da EAD é a crescente introdução das NTIC no setor educacional. As possibilidades de oferta de cursos pela Internet (*on line*) já fazem parte da realidade educacional brasileira, atendendo a uma clientela diferenciada, cujo poder aquisitivo permite o acesso ao mundo digital.

Apesar de todas essas constatações, o crescimento da EAD no Brasil ainda é extremamente tímido, em vista de suas possibilidades e potencialidades. Assim, detectar as causas e entendê-las pode ajudar a buscar caminhos para romper a inércia e contribuir de forma efetiva para a inserção da EAD no sistema de ensino público.

Nas Instituições Públicas de Ensino Superior, as causas que impedem a expansão da EAD esbarram, em primeira instância, na falta de investimentos, seja de infra-estrutura, seja de quadro docente. Os cursos de Licenciatura oferecidos na modalidade a distância para professores em exercício nas redes públicas são viabilizados com a participação dos governos

municipal e estadual, visto que não há incentivo federal[2] para o desenvolvimento desses projetos.

Em relação ao quadro docente que trabalha na modalidade a distância, em geral é constituído por docentes que atuam no ensino presencial e que se dispõem a trabalhar em ambas as modalidades. Na Universidade, a inexistência de políticas públicas nesse sentido gera dificuldades já que, no contexto tradicionalmente presencial, as atividades realizadas na modalidade a distância não são consideradas práticas docentes regulares.

Fruto de experiências desenvolvidas a partir de projetos implementados por grupos de docentes, a consolidação e legitimação da EAD resulta, assim, de um movimento que surge no interior das instituições e cria as condições necessárias para essa expansão. A incorporação definitiva da EAD ao ensino superior público requer, portanto, a formulação de políticas capazes de agilizar e convergir ações que propiciem a emergência de uma nova realidade, de convivência harmônica e mesclada entre os ensinos presencial e a distância.

Além desses problemas, um fator crítico é romper com os preconceitos ainda existentes em relação à modalidade a distância. Tradicionais em seu modo de ser e de fazer, a Universidade pública está sendo convocada a repensar o seu papel no contexto da sociedade, em função das novas demandas sociais. A reforma do Ensino Médio e as exigências impostas pelo mercado de trabalho são fatores que devem ser considerados. O contingente da população que necessita de Educação Superior aumentou e aumentará muito nos próximos anos. Hoje, apenas 9% da população de 18 a 24 anos têm acesso a esse nível de ensino. Segundo Araújo e Ristoff (2003), “desperdiçar cérebros é eticamente condenável e socialmente inaceitável”. Sendo assim, cabe à Universidade repensar seu papel e buscar paradigmas que a legitimem como instituição promotora do saber e difusora do conhecimento.

Lobo Neto (2001) afirma:

[2] Somente em 2004 a SEED/MEC iniciou o financiamento de projetos de cursos de graduação a distância para formação de professores do ensino Básico.

> A função social da educação é muito concreta e está necessariamente vinculada ao processo de conquista e exercício da cidadania plena por todos os membros de uma sociedade que se quer, intransigentemente democrática. Ora, a Educação a Distância é estratégia que amplia o acesso à educação e, como tal, pode e deve aprofundar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e social de uma nação. (p.68)

Enfatizando, portanto, a importância do comprometimento do projeto pedagógico com o projeto de uma nação, o autor chama a atenção para a qualidade da educação que se deseja promover, aspecto fundamental para se atingirem os objetivos educacionais propostos, que vão além dos aspectos quantitativos.

Sem dúvida, o projeto pedagógico pautado em critérios e parâmetros de qualidade associado ao compromisso social é que fará da EAD uma modalidade equiparável à presencial.

Ainda segundo Lobo Neto,

> Para exercer esse papel, a educação a distância não pode ser concebida fora do projeto pedagógico e muito menos apresentada como um sucedâneo de segunda classe da educação presencial. Por isso é que não se pode admitir a concepção errônea que vê a função social da Educação a Distância restrita à ampliação do número dos que têm acesso à educação. (p.68).

Atualmente, analisando-se a EAD, dois fenômenos distintos podem ser observados: o crescimento ainda lento de cursos destinados à formação inicial e, em contraposição, o crescimento relativamente acelerado de cursos de atualização.

Estes, em sua maioria, são ofertados pela Internet e visam a atender a um público que tem necessidade de renovar suas competências profissionais. Geralmente são cursos de curta duração, relativamente caros, direcionados àqueles que já estão no mercado de trabalho, têm familiaridade com as NTIC e possuem renda suficiente para investir na própria formação.

Para esse público, realizar cursos pela Internet representa comodidade, seja por questões relacionadas ao pouco tempo de que dispõe, seja por problemas de locomoção até os centros em que são ofertados os cursos. São pessoas que possuem domínio e recursos tecnológicos

necessários à realização de cursos *on-line*, o que representa uma forma econômica e confortável de estudar.

Esse perfil de "clientela" constitui o foco definidor de um segmento educacional capaz de movimentar elevado montante de recursos e de representar investimento de alta rentabilidade para instituições privadas de ensino.

Embora a EAD se constitua em modalidade capaz de atender a amplo universo de pessoas que, por diferentes razões, não podem freqüentar cursos tradicionais (presenciais), não é o modelo viabilizado por computador que tem proporcionado a democratização do acesso à educação superior.

Segundo Rumble (2003),

> (...) demandas não constituem necessariamente um mercado. Para tanto, seria necessário que existissem compradores, reais ou potenciais, de um produto ou serviço, e que considerassem essa compra como um modo de satisfazer suas necessidades (p. 24).

Sob a ótica exclusivamente mercadológica da educação, esse autor descreve a gestão dos sistemas de ensino a distância que usam o modelo capitalista de produção, em que os alunos seriam os consumidores de determinado produto e as instituições, os "fornecedores".

Partindo dessas considerações e tecendo um paralelo em relação à formação superior de professores para o Ensino Básico, observa-se elevada demanda que não constitui um mercado. Professores em exercício nas redes públicas de ensino não são "compradores reais ou potenciais" de um produto ou serviço. Se assim fosse, certamente o Brasil estaria em vias de solucionar os graves problemas que afetam a educação brasileira .

Desse modo, a EAD caminha em duas vertentes diferenciadas. De um lado, estão aqueles que possuem condições financeiras para investir em sua formação continuada e optam por cursos a distância *on-line*; de outro, aqueles que dependem das instituições públicas de ensino para realizar sua formação.

É nesse contexto que a emergência da EAD, particularmente na Universidade pública, se torna especialmente relevante, pois possui o potencial necessário para democratizar o acesso à Educação Superior.

Entretanto romper com as tradições elitistas que marcam a história da Universidade não é tarefa fácil de se realizar.

Para Boaventura Santos (2003), a Universidade vive hoje uma tripla crise: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. A crise de legitimidade coloca em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos. Afirma o autor:

> Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a Universidade só pode legitimar-se satisfazendo-a. (p.211).

Resultado da luta pelos direitos sociais, econômicos e humanos, entre os quais o direito à educação, tal reivindicação pressiona a Universidade a buscar soluções para legitimar-se, como produtora e disseminadora de conhecimentos.

Para compatibilizar a democratização do acesso sem abrir mão do elitismo, a Universidade diferenciou-se e estratificou-se, segundo o tipo de conhecimentos produzidos e a origem social do corpo estudantil, entre a de elite e a de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral (Santos, 2003).

Caracterizando a Universidade pautada na ciência pós-moderna, Boaventura Santos destaca a necessidade de se promover dupla ruptura epistemológica, priorizando a racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, hoje dominante no âmbito universitário:

> (...) a Universidade deve ser o ponto privilegiado de encontro de saberes. A hegemonia da Universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo de saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona. (p.224)

Essas considerações sinalizam uma crise decorrente das contradições conjunturais, cuja solução só emergirá na medida da disposição de romper com os paradigmas vigentes e aceitar novos paradigmas.

A LDB 9394/96 introduz mudanças significativas no sistema educacional, ao permitir a diversificação, nela incluída a educação a distância.

A Universidade pública pode utilizar-se dessa modalidade de ensino para democratizar o acesso, mas sem diferenciação e sem estratificação, ao oferecer uma educação com a qualidade desejada, contribuindo para o restabelecimento de sua hegemonia pautada em novas racionalidades, prerrogativa básica para sua projeção na pós-modernidade.

Segundo Maculan (2004), a reforma universitária proposta pelo Ministério da Educação tem como pressuposto fundamental a concepção de que a produção de saberes deve estar democraticamente a serviço do desenvolvimento do país e da inclusão social. O autor afirma:

> Para nós, reinventar a Universidade é construir nela o espaço público de educação e formação de cidadãos que sejam capazes de responder aos desafios postos por nosso tempo. Essa Universidade reinventada será capaz de formar cidadãos em condições não só de atuar nas comunidades locais, mas também de compreender o contexto sócio-cultural no qual se inserem; uma universidade que se reinventa para a solidariedade e a partilha de saberes. (p.5)

Reportando-se ainda às condições atuais dessas instituições, Maculan considera que vivem "uma profunda crise de identidade, na medida em que perderam a sintonia com a realidade que as circunda e justifica".

Assim, necessário se faz que a Universidade deixe o isolamento para responder às exigências da sociedade contemporânea, sintonizando-se com os novos tempos e atendendo aos ideais comunitários.

Na sociedade globalizada e centrada no conhecimento, a educação é um dos pilares de sustentação do desenvolvimento de qualquer nação que se queira projetar na pós-modernidade. Desse modo, a Universidade, como instituição social promotora da educação, precisa repensar o seu papel diante da sociedade que a mantém e a justifica. Detentora do conhecimento que produz, assume, ao colocar o poder de disseminação desse conhecimento a serviço da sociedade, responsabilidade e compromisso com as gerações atuais e futuras.

Como qualquer processo que se reveste do "novo", a inserção da EAD na Universidade pública, tradicionalmente de ensino presencial, implica mudanças, gera contra-movimentos e impõe desafios. Os desafios são, portanto, de diversas ordens: os que implicam romper barreiras, promover

mudanças e estabelecer novos paradigmas e os que são inerentes ao novo processo em construção. Essa árdua tarefa de ruptura e construção exige grande esforço dos protagonistas envolvidos com a EAD, que, movidos por suas aspirações e crenças, buscam por outros caminhos.

A introdução da EAD na Universidade pública não vem se fazendo de forma planejada, mas com base em iniciativas isoladas, como modalidade alternativa de educação. Esse fato tem gerado grandes dificuldades que precisam ser superadas. Hoje, o MEC já começa a conceder financiamento para programas de EAD cujo objetivo é a formação de professores para Educação Básica.

Para o Brasil, país continental de imensas distâncias geográficas e grandes diferenças socioeconômicas e regionais, adotar a EAD como modalidade educacional capaz de superar distâncias e aumentar a igualdade de oportunidades é um caminho inequívoco, tomando-se como base as experiências de países que foram capazes de superar suas dificuldades educacionais.

Belloni (1999) afirma o seguinte:

> A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (p.4)

Entretanto, após mais de uma década de discussões, a Universidade brasileira ainda se encontra em transição para um modelo misto de atuação, ou seja, continua discutindo a pertinência ou não da EAD nas instituições caracterizadas tradicionalmente pelo ensino presencial. Assim, embora as propostas já não possam ser consideradas novas, os desafios persistem.

Acreditando que os ensinos presencial e a distância representam modalidades complementares, ao atender alunos com necessidades distintas, as instituições que estão investindo em EAD podem ser consideradas instituições mistas ou integradas (Belloni, 1999). A multiplicidade de

atendimento, característica de instituições mistas, proporciona o fortalecimento do processo educativo, democratizando e expandindo o Ensino Superior.

Entretanto é importante salientar que democratizar não significa solucionar uma questão simplesmente estatística da educação. Como bem aponta Luckesi (2001),

> Democratização da educação significa acesso, permanência e qualidade. Para que a educação intencional seja democratizada é preciso que todo cidadão efetivamente tenha acesso a ela; ter acesso é o início, importa permanecer e aprofundar no seio da cultura que se veicula através dessa educação. Por último, é preciso ter o acesso e permanência em algo de qualidade satisfatória. (p.42)

Por isso, romper com as forças conservadoras e instituir forças transformadoras permite à Universidade renovar-se e inovar, adequando-se às necessidades de um novo tempo. Portanto, a introdução da EAD provoca um momento de tensão e conflito, inerente a qualquer processo de mudança que, compreendido como momento de transições necessárias, remete à espera do tempo necessário, sem, contudo, impedir que novas ações sejam implementadas. Ao contrário: é esse contínuo caminhar que vem consolidar o novo tempo, tempo de desconstrução, reconstrução e transformação não só para atender às necessidades contemporâneas, mas também para contribuir na formação de uma sociedade mais justa e eqüitativa. A EAD, no sistema público de ensino, pode representar um projeto de grande alcance social, capaz de derrubar os “muros” que delimitam a Universidade, divisor entre aqueles poucos que estão do lado de dentro e a grande maioria que não consegue ultrapassá-los.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Luiz & RISTOF, Dilvo Missão inadiável. In: *Revista Universidade XXI*, ano I, Nº 2. Brasília: MEC, 2003

BELLONI, Maria Luiza *Educação a Distância*. Campinas, SP: autores Associados, 1999.

BRASIL, Congresso Nacional – Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.

CHAUÍ, Marilena Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: *Seminário: Universidade: Por que e como reformar?* MEC/SESu, 2003.

FRAGALE FILHO, Roberto (org) *Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira Educação a distância: função social. In: Lobo Neto, Francisco J.S. *Educação a Distância: referências & trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos Democratização da Educação: Ensino a Distância como alternativa. In: Lobo Neto, Francisco J.S. *Educação a Distância: referências & trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MACULAN FILHO, Nelson O papel da Universidade. In: *Cadernos do MEC*. ano I, Nº 1. Brasília: MEC, 2004.

RISTOF, Dilvo Censo Universitário - Mais vagas no Sul e Sudeste. In: *Revista Universidade XXI*, ano I, Nº 2. Brasília: MEC, 2003

RUMBLE, Greville *A gestão dos sistemas de Ensino a Distância*. Tradução de Marília Fonseca. Brasília:Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion & SILVA, Elizabeth Farias de *A Universidade Virtual do Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2003.

CAPÍTULO 2

A EAD NA UFOP: construção e trajetória

Mauro Schettino de Souza

> *Con la educación a distancia ampliamos las oportunidades de aprendizaje, de capacitación, y en definitiva, de progreso de los pueblos. El efecto multiplicador que encierra en sí la educación a distancia, ayudará, sin duda, a que los habitantes que ahora coexistimos en la 'aldea global' podamos también convivir, porque habremos aumentado la capacidad individual de conocimiento, imprescindible y necesaria para llegar a la aspiración universal de un mejor conocimiento, comprensión y aceptación entre las diversas formas de interpretar la vida, de organizar la sociedad, o de manifestar la cultura. (Castillo Arredondo, p.16)*

O novo cenário em que se configura a sociedade com a globalização da economia, tem exigido cidadãos mais bem preparados para ingressar no mercado de trabalho, em virtude da elevada competitividade e da mudança nas relações de trabalho.

Conforme o veiculado e largamente difundido, na sociedade contemporânea "só haveria lugar para o trabalhador escolarizado, educado, preparado para trabalhar em equipe, com capacidade de iniciativa e de espírito crítico" (Facci, 2004). A aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades e capacidades são exigidos da escola, como instituição social incumbida de promover a educação e "formadora por excelência".

No entanto a escola ganha visibilidade exatamente por não responder às funções que lhe têm sido outorgadas, sendo continuamente cobrada pela sociedade. Comungando com as críticas realizadas por diversos autores ao modelo neoliberal, Facci (2004) considera que não é a escola que irá resolver os múltiplos problemas da sociedade, como desemprego, desigualdades e exclusão social, ou seja, a educação por si só não resolverá esses problemas decorrentes de um modelo que privilegia a minoria que detém o poder econômico e político.

Sem dúvida, melhorar o acesso e a qualidade da educação que é desenvolvida em todos os níveis contribuirá para redução das desigualdades e aumento das chances de cada indivíduo, num contexto histórico marcado pela competitividade, não significando, porém, garantias de inserção no mercado de trabalho. Hoje é crescente o número de profissionais qualificados e experientes sem emprego e em busca de oportunidades. Como condicionante para se inserir na atual "sociedade da informação e/ou do conhecimento", a busca acelerada pela educação inicial e continuada coloca na pauta das discussões, dentre os múltiplos aspectos, as condições de acesso e a

qualidade da educação oferecida pela escola, bem como a competência do professor.

Discutindo sobre o trabalho deste, Facci (2003) afirma:

> Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões é encarado como o ‘vilão’ de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre os objetivos do ensino formalmente estipulados e a ‘tarefa’ realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo a violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. (p.21)

Ao lado dessas questões, a sociedade cobra ainda a valorização da escola pública e a contribuição desta para a cidadania, além de garantias de acesso e permanência dos alunos.

Diante dessas demandas, as reformas introduzidas na Educação Básica tornaram-se abrangentes e passaram a exigir professores cada vez mais qualificados e aptos a responder aos desafios postos.

Segundo Oliveira (2004),

> (...) por força muitas vezes da legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências que esses profissionais se vêem compelidos a responder. Sendo apresentados sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como um imperativo por esses trabalhadores. (p.34)

Completando esse quadro problemático e desafiador, está a baixa remuneração da categoria e a ausência de um plano de carreira coerente, acentuando ainda mais as dificuldades do profissional docente, que se sente desvalorizado e desmotivado.

Nessas circunstâncias, o final da década de 90 pode ser considerado importante em relação à Educação Básica, trazendo à tona velhas questões e introduzindo novas, especialmente no que se refere à formação de professores.

A promulgação da nova legislação para a Educação Brasileira (LDB 9394/96) contemplando significativamente o Ensino Básico, estabelece exigências com relação à formação de professores (Art. 62) e estipula prazos (Art. 87) para a habilitação em nível superior.

As exigências contidas na LDB 9394/96 são consideradas pertinentes e coerentes com as demandas da sociedade contemporânea, porém a falta de planejamento associada à falta de investimentos governamentais ocasionou um grande desafio para as instituições públicas de Ensino Superior, que, embora capazes de promover a formação de professores, não encontravam maneira de viabilizar uma tarefa de tal dimensão.

Buscando encontrar soluções, algumas, seguindo o caminho iniciado pela Universidade Federal do Mato Grosso, começaram a ofertar o curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais (também denominados de Normal Superior ou Pedagogia) na modalidade a distância, para professores em exercício nas redes públicas de ensino.

Entretanto, apesar da legislação (LDB 9394/96, Decreto Nº 2494/98, Portaria 301/98, Portaria 2.253/01), a EAD ainda é considerada alternativa de educação, preconceituosamente entendida como de qualidade inferior à presencial, em função de sua história e das circunstâncias em que muitos projetos foram desenvolvidos. A ausência de políticas públicas para EAD, capazes de fomentar e permitir a continuidade de muitos programas, impediram a consolidação das experiências que se mostraram significativas nessa área, permanecendo assim apenas iniciativas isoladas.

Desse modo, mudar a representação social que se faz da EAD não é fácil, visto que mesmo uma parcela significativa de docentes das instituições ofertantes de cursos a distância tem idéias negativas pré-concebidas com relação à modalidade.

Apresentada como modalidade alternativa, longe de significar educação de qualidade inferior à tradicional, a EAD representa uma forma de se promover educação para uma população que, de outro modo, não poderia ter acesso a escola.

Segundo Gutierrez e Prieto (1994),

> Toda pergunta sobre o alternativo é uma pergunta sobre o futuro. De nada valeria dedicar uma análise aos objetivos de formas diferentes de educação, se esta não estivesse ligada a uma reflexão sobre as possibilidades num mundo como o nosso. O alternativo só é possível se houver perspectiva de futuro. É aí que encontramos o sentido para uma educação alternativa. (p.31)

Adequando essas palavras ao processo de inserção da EAD nas universidades públicas, como modalidade capaz de ampliar o acesso ao ensino superior, refletir sobre suas possibilidades numa perspectiva de futuro é dar-lhe o sentido necessário. E é neste contexto que as instituições que trabalham com EAD têm o compromisso de fazer de seus projetos referências para a construção de uma identidade para ela.

Neves (2003), em referência à EAD, afirma o seguinte:

> As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores Universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada – a que harmoniza presença e distância – balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância. (documento sem paginação)

Nesse sentido, a Portaria 2.253 de 18 de outubro de 2001, que permite a oferta de disciplinas (em até 20%) utilizando método não-presencial (Art.1º §1º) vem incentivar a integração da modalidade, ainda hoje considerada alternativa ao ensino tradicionalmente presencial.

Se a emergência da EAD nas Instituições Públicas de Ensino Superior constitui um desafio, o outro é o modelo pautado nas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Embora a EAD mediatizada pelas mais novas tecnologias seja idealizada por muitos , essa conquista ainda está longe de se tornar realidade, quando se fala em democratização da educação.

Reportando-se às dificuldades e “possibilidades técnicas e socio-políticas” em relação à EAD, Lynn e Alves (2003) afirmam o seguinte:

> (...) somos conscientes de que todo esse processo de transformação tecnológica está estruturalmente atrelado às

> necessidades econômicas do sistema de produção e reprodução de capital de nossa época, sistema este que sobrevive também da exploração de boa parcela da população mundial e das desigualdades econômicas. Isso faz com que os avanços tecnológicos não sejam acompanhados de avanços sociais significativos. A tendência, portanto, é que as potencialidades trazidas pelas tecnologias sejam aplicadas a partir de um universo de contradição social já existente e estruturada, a menos que haja uma transformação (mesmo que parcial) do próprio sistema. O que não significa, por sua vez, que não possamos ter avanços diferenciados em diversas áreas. E a educação é uma das áreas que mais tem a lucrar. *(p.17)*

De fato, as tendências apontam para o uso intensivo das tecnologias no universo de contradição já estabelecido. Porém cabe pontuar que, se existe alguma expectativa de mudança, ela só se realizará na medida em que houver maiores e melhores oportunidades educacionais para uma população excluída e explorada, em detrimento da minoria que detém o poder econômico e as mais novas tecnologias. Por isso, tão relevante quanto democratizar o acesso à educação é promover a inclusão digital daqueles que ainda se encontram à margem do processo, reduzindo as desigualdades num mundo de tão acentuadas diferenças econômicas, sociais e culturais.

Buscando compreender um pouco mais da utilização das NTIC, é interessante atentar para os questionamentos realizados por Kenski (2003), acerca do uso que se faz delas. Para a autora, os educadores precisam ter posicionamento crítico diante do novo contexto social, econômico e cultural que se apresenta. Não se trata de ser contra ou a favor das tecnologias na educação, mas de saber utilizá-las de forma crítica, visando à “formação do cidadão brasileiro que também possa ser um cidadão do mundo, e não apenas preparar o trabalhador ou o consumidor das novas tecnologias”.

É nesse cenário permeado de contradições que se apresenta o trabalho realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), modesto talvez, porém significativo no contexto do Estado de Minas Gerais, especialmente na formação de professores para o Ensino Básico.

Castillo Arredondo (2003) afirma o seguinte:

> Cuando la educación a distancia se hace presente en una institución o en una sociedad en general, debe saber responder

> a unas preguntas, cuyas respuestas sean su carta de presentación. Cada entidad o institución debe dar sus respuestas de forma individualizada, aunque en algunos aspectos se puedan considerar que son respuestas comunes o universales. (p.16)

Levando em consideração essas palavras e fazendo da experiência adquirida pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP (CEAD/UFOP) sua “carta de apresentação”, neste capítulo pretende-se fazer o relato da implantação e desenvolvimento da EAD na UFOP. Ainda que aborde aspectos que podem ser considerados “comuns ou universais”, porém partindo do pressuposto de que cada experiência é única e pode contribuir para o fortalecimento da EAD no Brasil, em particular nas universidades públicas, o texto está organizado conforme as questões levantadas por Castillo Arredondo: para que, por que, para quem e como se organiza a EAD; com que meios e recursos financeiros, materiais e humanos se realiza a EAD.

Na UFOP, a EAD foi implantada a partir da iniciativa de um grupo de docentes que, diante do elevado número de professores do Ensino Fundamental do Estado de Minas Gerais que necessitavam de formação em nível superior para continuar atuando nas escolas, decidiu investir na modalidade a distância. Ao atender aos professores das redes municipais de ensino impedidos de freqüentar um curso estruturado nos moldes presenciais, a UFOP, adotando a modalidade a distância, poderia ampliar seu campo de atuação e promover sua interiorização.

Diante de um quadro pouco promissor em relação à melhoria da educação promovida nas escolas públicas, investir na formação de professores, resgatando uma antiga atribuição da Universidade, é reforçar seu papel e sua contribuição à sociedade.

A partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a procura por cursos de capacitação de professores aumentou muito, tendo em vista o enorme contingente de professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sem a devida habilitação em nível superior. Preocupados em cumprir as determinações contidas na referida lei, gestores de municípios mineiros passaram a solicitar à UFOP a oferta de cursos de graduação para os professores pertencentes à rede de ensino de seus municípios.

Em convênio com a Prefeitura Municipal de Itabirito, em 1998, a UFOP iniciou os cursos de Licenciatura em Matemática e em Ciências Biológicas, para professores da rede pública, ambos desenvolvidos no período noturno e na modalidade presencial, no município conveniado, dada a proximidade geográfica com a UFOP. Essa iniciativa propiciou ainda a criação do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, em 1999, ofertado aos municípios de Itabirito e Santa Bárbara, em período noturno e na modalidade presencial. Desse modo, permitiu-se aos professores do Ensino Básico realizar sua formação sem se afastar do trabalho nas escolas.

Considerando as poucas iniciativas das universidades públicas mineiras, no sentido de contribuir para a formação superior dos professores do Ensino Básico, essas ações preliminares da UFOP desencadearam uma grande demanda por parte das prefeituras municipais. Impossibilitada de atender a tal demanda, cada vez mais crescente, a UFOP encontrou na própria LDB 9394/96 uma possibilidade de solução para o problema: investir na EAD, como forma de capacitar esses professores.

Motivada pelas transformações que a EAD poderia proporcionar no sistema educacional, ao atender a uma parcela do grande contingente de professores de municípios mineiros que deveriam se capacitar em nível superior, a UFOP iniciou sua jornada nessa modalidade. Para viabilizar o processo, estabeleceu convênios com prefeituras municipais e também com a UFMT, em face das dificuldades financeiras que persistiam e ainda persistem nas universidades públicas, em geral.

Assim, compartilhando espaços, recursos e professores do ensino presencial, em 2000, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD/UFOP), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFOP (Resolução CEPE Nº 1.705/2000). Juntamente com a institucionalização do Núcleo, foi aprovado o Curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade a distância.

Em outubro de 2001, a Comissão nomeada pela SESu/MEC visitou o NEAD/UFOP para realizar a “Avaliação das condições iniciais para o credenciamento da Instituição, para a oferta do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância”. Pela Portaria Nº 437 de 15 de fevereiro de 2002, o MEC credenciou a UFOP, pelo prazo de 5

anos, para a oferta do referido curso, com meta estimada em 8 mil vagas a serem preenchidas nesse prazo. Finalmente, pela Portaria N° 465 de 04 de fevereiro de 2005, o curso foi reconhecido pelo prazo de 5 anos pelo MEC.

Paralelamente, em 19 de dezembro de 2003, o NEAD foi transformado em Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) pela Resolução CUNI Nº 625/03, passando a constituir uma unidade acadêmica universitária, com o objetivo central de articular e fomentar ações relativas à modalidade a distância na UFOP.

As diretrizes políticas que norteiam o CEAD/UFOP pautam-se nas atuais necessidades de se introduzirem mudanças na estrutura universitária, de modo a ampliar o número de vagas e democratizar o acesso à educação superior. Além disso, constitui objetivos da unidade contribuir para a introdução de disciplinas a distância nos cursos presenciais e ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização, pela modalidade a distância, incentivando a educação continuada.

Nessa perspectiva, o “Projeto Itacolomi” do CEAD/UFOP destina-se à formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das redes públicas.

Partindo do princípio de que o sucesso de um programa de EAD depende não só da consistência dos projetos político-pedagógicos do curso mas também da infra-estrutura física, dos sistemas de informação e comunicação, dos recursos financeiros e educacionais, conforme está apontado nos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (Neves, 2003), a equipe do CEAD/UFOP trabalha nas diversas frentes, visando à consolidação e ampliação.

Atualmente, o CEAD/UFOP, cuja sede está localizada no Campus Morro do Cruzeiro da UFOP, município de Ouro Preto, está organizado conforme o organograma apresentado na Figura 1, composto de uma diretoria, cinco coordenadorias e uma secretaria.

Diferentemente do ensino presencial, essa modalidade envolve uma complexa rede para “fazer a Universidade chegar até o aluno que estuda a distância”. Dessa rede participam coordenadores de pólo, professores especialistas de conteúdos específicos (tutores), orientadores acadêmicos

tutores presenciais) e licenciandos. Os coordenadores de pólo e especialistas são professores que, em sua maioria, atuam também na modalidade presencial.

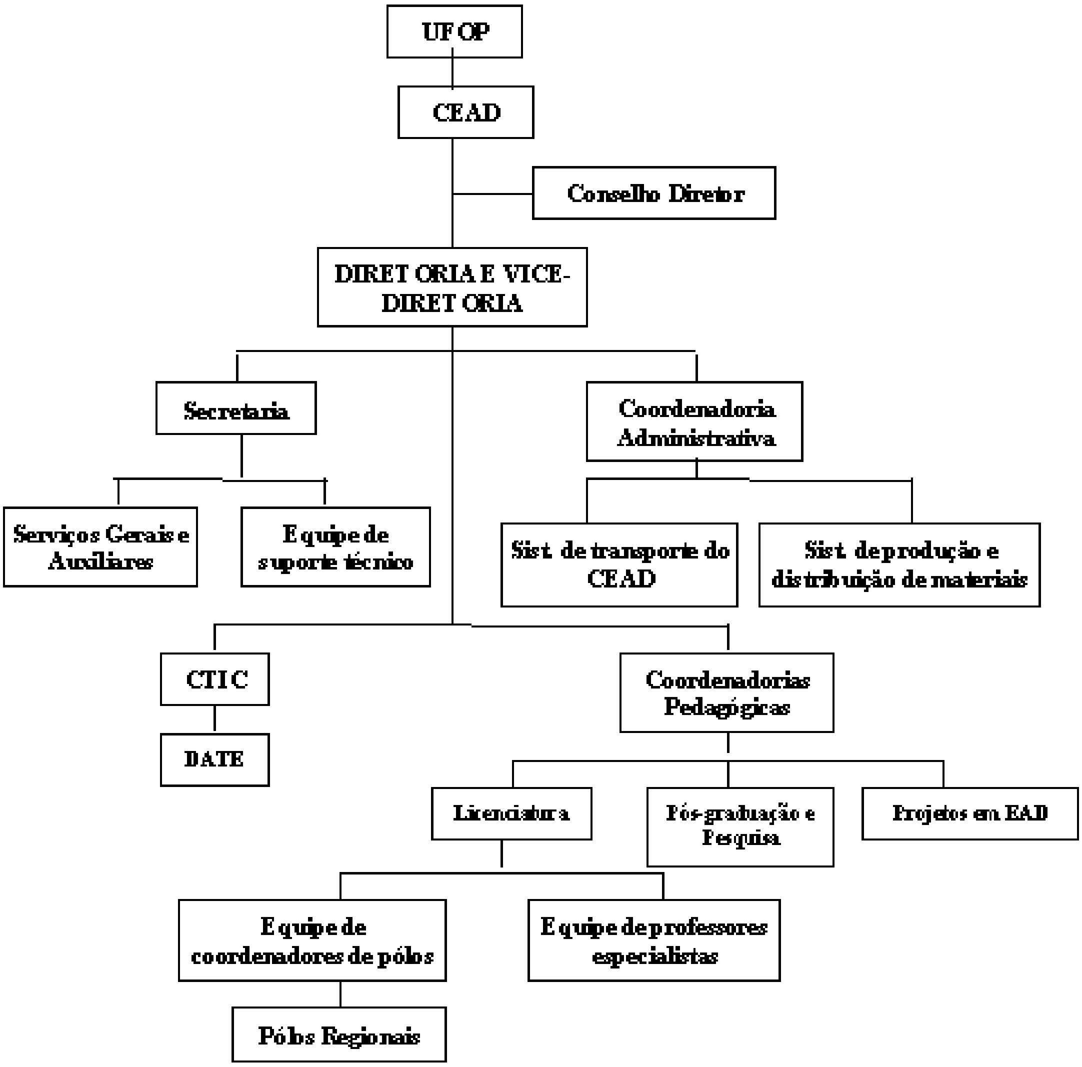


Figura 1: Estrutura organizacional e funcional do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP).

As coordenadorias de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC), de Administração, de Licenciatura, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Projetos em EAD dão o suporte necessário aos projetos desenvolvidos.

Os Pólos Regionais são constituídos por um conjunto de municípios próximos, tendo um centralizador (Município-Pólo), onde se localiza o Centro de Apoio (também denominado de Centro tutorial periférico ou Centro

avançado). Em média, um pólo regional congrega um conjunto de 350 licenciandos provenientes de municípios próximos, devidamente conveniados com a UFOP.

Os Centros de Apoio, por sua vez, possuem a infra-estrutura necessária para atendimento aos estudantes, conforme está detalhado no Capítulo 4. Nos demais municípios, existem os Núcleos Municipais que, de modo geral, são organizados em espaços disponíveis nas escolas municipais e são constituídos de biblioteca e sala de estudos, oferecendo as condições necessárias para a realização da tutoria presencial.

Apesar da aparente estruturação hierárquica de organização, seguindo os atuais paradigmas de gestão, a equipe do CEAD procura desenvolver suas atividades pautando-se na visão participativa e cooperativa de atuação. Os membros do CEAD possuem a autonomia necessária para realização de suas tarefas, de modo que a responsabilidade atribuída a cada um torna a equipe dinâmica e altamente comprometida com o processo. Buscando soluções e superando os inevitáveis problemas que surgem, gestores e coordenadores preocupam-se em manter a harmonia e o equilíbrio interno da equipe, aspectos imprescindíveis para o trabalho.

A EAD, ao contrário do que se pode pensar, requer uma gestão democrática e participativa, sem abrir mão das normatizações e regras básicas estabelecidas. Desse modo, o CEAD/UFOP tem conseguido descentralizar as atividades administrativas e pedagógicas, sem perder a unidade.

Do mesmo modo, em relação aos estudantes, a equipe do CEAD tem o compromisso de atendê-los agilmente, em suas necessidades pedagógicas e acadêmicas, principalmente pelo fato de eles se encontrarem em municípios distantes da sede da UFOP.

Esses aspectos organizacionais e funcionais que estabelecem a rede de relações e interações entre a sede centralizadora, os Pólos Regionais e os Núcleos Municipais tornam a EAD uma modalidade capaz de suplantar distâncias geográficas e propiciar um processo de ensino-aprendizagem efetivo, presente no espaço/tempo do aprendiz.

O Curso de Licenciatura de Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância, da UFOP

A UFOP está presente em 88 municípios mineiros[1] com o curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância, agrupados em 13 pólos de atuação (Anexo 1) de quatro mesorregiões: Vale do Jequitinhonha, Vale do Rio Doce, Zona da Mata e Região Metropolitana (Figuras 2 e 3).

Cada Pólo é coordenado por um docente da UFOP, que, juntamente com os Professores Especialistas e Orientadores Acadêmicos, se responsabiliza por todas as atividades administrativas e pedagógicas.

No Município-Pólo são desenvolvidas as atividades de orientação pelos professores especialistas, as avaliações e os seminários temáticos. Em função do elevado número de licenciandos por Pólo, as avaliações presenciais e os seminários temáticos são realizados em escolas, disponibilizadas pelas prefeituras, nos finais de semana.

O materiais didáticos utilizados são fascículos (guias didáticos), livros disponíveis nas bibliotecas de cada núcleo municipal, vídeos e CD-ROM, além de materiais complementares selecionados pelos especialistas de conteúdos específicos.

Os meios de comunicação mais utilizados pelos Orientadores Acadêmicos e licenciandos ainda são telefone, fax e correio postal. O correio eletrônico é pouco utilizado, principalmente no nível dos licenciandos, que se encontram em municípios, em sua maioria, distantes da UFOP. As razões desse fato são discutidas nos capítulos 4 e 5.

Um aspecto importante no projeto do Curso de Licenciatura é a constituição de bibliotecas nos Núcleos Municipais. Inicialmente eram instaladas nos Municípios-Pólo, porém, em função das dificuldades geográficas para acesso de estudantes pertencentes aos municípios vizinhos, o CEAD/UFOP adotou a política de descentralizar o acervo. Partindo do princípio de que nenhum projeto pedagógico deve prescindir de um acervo para consulta e locação, cada município possui sua biblioteca, que vai sendo

[1] Em dezembro/2004 a UFOP diplomou 887 professores, pertencentes às redes públicas de 25 municípios agrupados em trêsPólos: Nova Era I, Barão de Cocais e Paraopeba,.

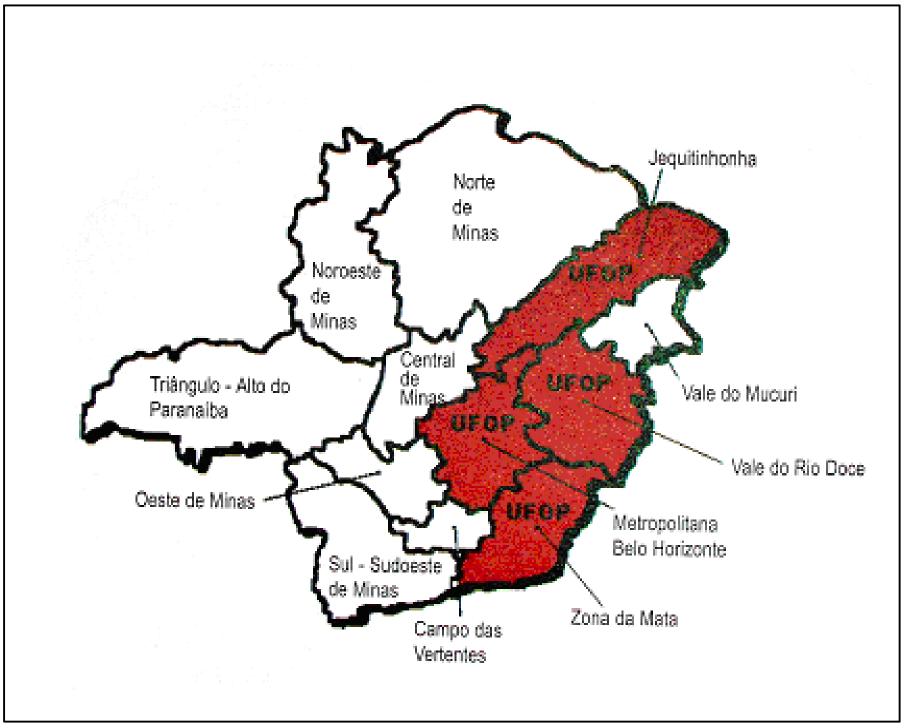


Figura 2: Mesorregiões do Estado de Minas Gerais, onde a UFOP se encontra presente com o curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, Modalidade a Distância.

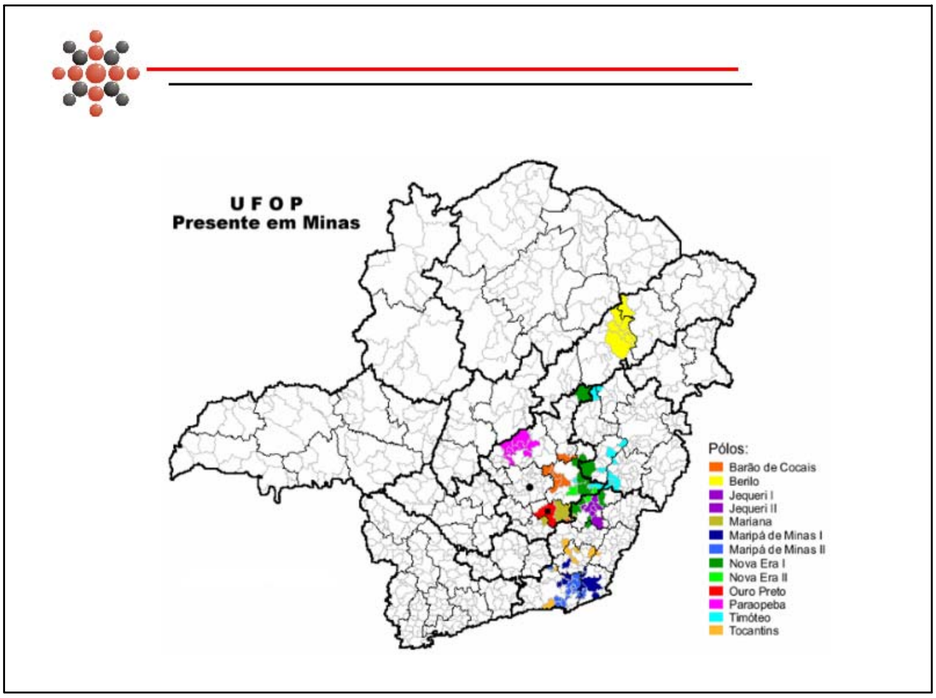


Figura 3: Municípios mineiros agrupados em Pólos Regionais, onde a UFOP se encontra presente com o Curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância.

formada no decorrer do curso e que se completa com mais de 400 títulos, na proporção de um exemplar para cada dez estudantes.

Os Orientadores Acadêmicos (tutores presenciais) são professores das redes municipais de ensino que já possuem habilitação em nível superior e são incluídos no processo, a partir da preparação proporcionada pelo Curso de Especialização. Participam ainda de seis Cursos de Aperfeiçoamento: Fundamentos Antropológicos e Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos e Filosóficos da Educação, Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Estudos Sociais no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ciências Naturais e Múltiplas Linguagens(cada um com a carga horária de 180h), ministrados pelos professores especialistas de conteúdos específicos do CEAD. Divididos em módulos, esses cursos têm a finalidade de capacitar os Orientadores Acadêmicos nos conteúdos do Curso de Licenciatura, de forma que possam prestar o atendimento necessário aos licenciandos nos Núcleos Municipais.

Atualmente estão envolvidos no processo 206 Orientadores Acadêmicos para atender a 3540 licenciandos (Anexo 2). Recente avaliação (dez/2004) realizada pelo CEAD/UFOP, com dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação, indicou a evasão de apenas 7,6% no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais. Esse dado é de extrema relevância, visto que a modalidade a distância, de modo geral, apresenta índices de evasão bem mais elevados.

Cursos de Especialização do CEAD/UFOP

A experiência do CEAD/UFOP em relação a cursos de especialização, iniciou-se com o curso “Formação de Orientadores Acadêmicos para EAD”, semipresencial. Inicialmente era ofertado pela equipe da UFMT (2 turmas), mas, a partir de 2002, a equipe do CEAD/UFOP assumiu o curso. Até o momento, foi oferecido para quatro turmas de professores graduados das redes públicas, das regiões onde se localizam os Pólos do Curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, que devem ter disponibilidade para exercer a atividade de Orientação Acadêmica.

Uma das exigências desse Curso de Especialização é a elaboração e apresentação da monografia para a obtenção do Certificado de Especialista em Orientação Acadêmica. Trata-se da tarefa mais difícil, visto que muitos deles são professores da redes públicas que deixaram o estudo formal há algum tempo. Apesar das dificuldades, a exigência de elaboração da monografia traz contribuições efetivas na formação dos Orientadores Acadêmicos, que, ao serem introduzidos na pesquisa, percebem a importância de se tornarem profissionais crítico-reflexivos sobre suas práticas.

O CEAD/UFOP encontra-se atualmente em condições de ofertar outros cursos de Especialização, ampliando, desse modo, suas ações na modalidade a distância.

Cursos de Extensão

Pautando-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o CEAD/ UFOP também oferece um curso de aperfeiçoamento para professores das redes públicas: Curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil - faixa etária 6 anos, que surgiu com a necessidade de se preparar o professor que trabalha com criança dessa faixa etária. A ampliação do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, a partir de 2004, no Estado de Minas Gerais, passou a exigir uma formação teórico-metodológica direcionada a professores que trabalham com crianças na faixa etária de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Fazendo parte de um programa mais amplo, que inclui Brinquedoteca, Espaço Ludo-Cultural e produção de material didático, o Curso de Aperfeiçoamento “Oficinas” também está orientado para professores que trabalham na Educação Infantil.

Assim o “Projeto Itacolomi” do CEAD/UFOP, destinado à formação de professores e viabilizado pela modalidade a distância, tem contemplado três níveis de formação: a graduação, a pós-graduação (*lato sensu*) e a extensão.

Partindo de uma iniciativa modesta, a UFOP, sem perder de vista o potencial de transformação que a EAD pode proporcionar ao sistema educacional do país, continua buscando captar recursos do MEC e de

convênios interinstitucionais para viabilizar suas ações. Uma delas resultou na constituição do Consórcio Pró-Formar para a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, modalidade a distância, constituído por sete universidades públicas (UFOP, UFMT, UNEMAT, UFSM, UFSJ, UFLA e UFES) para a oferta de 2.200 vagas de graduação para professores da Educação Infantil que ainda não possuem capacitação em nível superior.

A oferta do primeiro curso de graduação na modalidade a distância no Estado de Minas Gerais, pela UFOP, permitiu à instituição enveredar por “caminhos alternativos”, no sentido de democratizar a educação superior, desafiando os envolvidos a participar de novas formas de ensino-aprendizagem. Desse modo, na perspectiva de uma educação que se constrói pautada no paradigma emancipatório, reforça-se esse caráter, na medida em que se propicia a autonomia do estudante, distanciando-o da educação conservadora e proporcionando-lhe a oportunidade de ser o construtor de seu próprio conhecimento.

Em síntese: a EAD, na UFOP, constitui uma experiência nascida no seio de uma Universidade tradicionalmente presencial, sendo, nesse sentido, uma ação inovadora. Essa ação pode ser considerada pioneira no Estado de Minas Gerais, porque, na época da implantação da primeira turma de um curso na modalidade, poucas ainda eram as iniciativas. Além disso, é uma ação social, por priorizar ações no campo de formação de professores das redes públicas municipais de Ensino Básico, para os quais as oportunidades de acesso ao Ensino Superior são bastante restritas. É uma ação corajosa, por abranger municípios distantes da sede, como os localizados no Vale do Jequitinhonha, onde as necessidades são maiores. É uma ação comprometida, por conduzir o processo com qualidade e seriedade. É uma ação extensiva, por contribuir para melhoria do padrão educacional do Ensino Básico e para a promoção do direito do cidadão à educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

CASTILLO ARREDONDO, Santiago *Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD*. In: Educar em Revista Nº 21. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

FACCI, M.G.D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas (SP): Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

GUTIERREZ, Francisco & PRIETO, Daniel *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas,SP: Papirus, 1994.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: Alves, Lynn & Nova, Cristiane (orgs) *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn Educação a Distância: limites e possibilidades. In: Alves , Lynn & Nova, Cristiane (orgs) *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXO 1

NÚMERO DE LICENCIANDOS POR MUNICÍPIO E NÚMERO DE MUNICÍPIOS POR PÓLO – CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS INICIAIS DA UFOP

PÓLO NOVA ERA I	
Município	**Licenciandos**
Nova Era	76
Amparo do Serra	24
Antônio Dias	45
Barra Longa	35
Dom Silvério	23
Oratórios	15
Rio Vermelho	42
Santa Maria de Itabira	23
São Domingos do Prata	28
São José do Goiabal	27
São Pedro dos Ferros	30
TOTAL	**368**

PÓLO NOVA ERA II	
Município	**Licenciandos**
Rio Piracicaba	26
Santa Maria de Itabira	10
São José do Goiabal	7
Sem Peixe	17
Timóteo	72
TOTAL	**132**

PÓLO PARAOPEBA	
Município	**Licenciandos**
Paraopeba	74
Araçaí	21
Caetanópolis	35
Cordisburgo	55
Funilândia	20
Jequitibá	24
TOTAL	**229**

PÓLO BARÃO DE COCAIS	
Município	**Licenciandos**
Barão de Cocais	145
Bom Jesus do Amparo	35
Diogo de Vasconcelos	21
Itambé de Mato Dentro	20
Nova União	32
Passabém	10
São Gonçalo do Rio Abaixo	20
Taquaraçu de Minas	24
TOTAL	**307**

PÓLO MARIANA	
Município	**Licenciandos**
Mariana	194
Acaiaca	12
Inhaúma	31
Ouro Branco	84
Paraopeba	7
TOTAL	**328**

PÓLO JEQUERI	
Município	**Licenciandos**
Acaiaca	1
Jequeri	66
Oratórios	5
Piedade de Ponte Nova	53
Raul Soares	73
Rio Casca	152
Rio Doce	14
Santa Cruz do Escalvado	35
Urucânia	66
TOTAL	**465**

PÓLO BERILO	
Município	**Licenciandos**
Berilo	73
Chapada do Norte	41
Francisco Badaró	66
Jenipapo de Minas	14
José Gonçalves de Minas	27
Minas Novas	59
Virgem da Lapa	45
TOTAL	**325**

PÓLO MARIPÁ DE MINAS	
Município	**Licenciandos**
Argirita	18
Bicas	24
Coronel Pacheco	12
Descoberto	17
Dona Euzébia	21
Goianá	19
Guarará	20
Itamarati de Minas	24
Leopoldina	70
Maripá de Minas	33
Matias Barbosa	48
Oliveira Fortes	11
Pequeri	19
Rio Novo	38
Rio Pomba	33
Rochedo de Minas	12
Santana do Deserto	8
Santo Antônio do Aventureiro	9
São João Nepomuceno	29
Senador Côrtes	14
Simão Pereira	11
Volta Grande	20
TOTAL	**510**

PÓLO OURO PRETO	
Município	**Licenciandos**
Ouro Preto	278
Acaiaca	44
Jequeri	9
Piedade de Ponte Nova	3
TOTAL	**334**

PÓLO TOCANTINS	
Município	**Licenciandos**
Antônio Carlos	40
Aracitaba	20
Belmiro Braga	18
Brás Pires	10
Divinésia	7
Dona Euzébia	7
Dores do Turvo	12
Guiricema	9
Oliveira Fortes	1
Pequeri	4
Tocantins	35
São Sebastião de Vargem Alegre	8
TOTAL	**171**

PÓLO TIMÓTEO	
Município	**Licenciandos**
Bela Vista	5
Belo Oriente	46
Bom Jesus do Galho	14
Coluna	63
Córrego Novo	11
Dionísio	13
Frei Lago Negro	27
Ipaba	11
Periquito	42
Pingo D'Água	9
Timóteo	130
TOTAL	**371**

FONTE: Pró-Reitoria de Graduação da UFOP, dezembro/2004

Capítulo 3

Formação de professores: relato de uma experiência na modalidade a distância

Catarina Barbosa Torres Gomes

Formação de professores

A formação de professores constitui temática constante na Universidade brasileira e deve ser eixo central das políticas públicas impulsionadas, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), fortalecida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, que, articulada às diretrizes institucional e político-pedagógica, deve regulamentar a organização dos cursos de Licenciatura.

O panorama está sendo modificado, quando se passa a incluir a Licenciatura para o Ensino Básico- Anos Iniciais, também denominada Normal Superior, que visa a formar professores para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ao deixar de ser uma atribuição dos cursos de magistério de nível médio e se incorporar ao Ensino Superior, essa formação obtém conseqüente melhoria em sua matriz curricular, contribuindo para melhor formação dos professores.

Na Universidade Federal de Ouro Preto, a ampliação dos cursos de Licenciatura aconteceu em meados da década de 90, em sua maioria no horário noturno. No entanto, somente a partir de 2000 a UFOP passou a oferecer a Licenciatura em Educação Básica - Anos Iniciais, modalidade a distância. A realização desse curso simultaneamente ao exercício do magistério gera uma ambigüidade, visto que se trata de uma classe de profissionais que precisa se profissionalizar. No entanto, é preciso considerar que o professor é capaz de refletir sobre sua ação, o que, segundo Schön (1995), o torna um pesquisador no contexto prático. Considerando a vivência profissional, fato que aos poucos se alia à teoria da aprendizagem, o professor pode pensar sua prática, de acordo com princípios teorizados. Conforme Nóvoa (2004), não é possível haver práticas muito inovadoras, se não houver algum suporte político e teórico.

Corroborando com essa concepção, Zabala (1998) afirma o seguinte:

> O crescimento pessoal dos alunos e das alunas implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver. Impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas e cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes da que foram aprendidos. (p.102)

Desse modo, a formação docente deve pautar-se no princípio da autonomia, no qual os licenciandos são considerados capazes de escolher como, de que forma, por que e para que estudar nessa ou naquela modalidade de ensino, acreditando na possibilidade de se desenvolver pessoal e profissionalmente e superando possíveis dificuldades.

Formação de Professores em Licenciatura em Educação Básica- Anos Iniciais: uma experiência da UFOP na modalidade a distância

A formação de professores, em nível superior, utilizando a modalidade a distância, na UFOP, nasceu como um compromisso inovador e desafiador quando se implantou o curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais. Tal iniciativa estabelece um diálogo aberto com a educação, que envolve o planejamento de alternativas de atendimento da Universidade pública a um importante contingente da população que, por muito tempo, não teve acesso ao Ensino Superior.

A UFOP, por meio de parcerias com os municípios, soma intenções que priorizam investimentos na educação e assume um papel social mais abrangente, na medida em que participa melhor do desenvolvimento social do país, destacando, ao lado do objetivo de formar professores, a melhoria dos indicadores educacionais.

Uma formação coerente com seu papel na sociedade vem corroborar a perspectiva democrática de educação que se conforma num plano político, sobretudo quando o profissional tem de ser pensado pelo seu potencial transformador, que unifica a dicotomia pensamento-ação.

Para a UFOP, a formação de professores se aprimora e se qualifica quando passa a contar com uma população de perfil heterogêneo, porém com experiências afins na área de atuação e inquietações pertinentes ao ensino, as quais inevitavelmente confluem num diálogo profícuo.

O modelo organizacional do processo pode ser explicado pelos princípios singulares da EAD, como aprendizagem autodirigida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interatividade entre

estudantes e agentes de ensino, conforme aponta Trindade (1992), citado por Belloni (2001).

A EAD é definida por Trindade (1992: p.52) como uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado de que, havendo motivação para adquirir conhecimentos e qualificações e disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a ter êxito em um modo de auto-aprendizagem (Belloni 2001, p.33).

A experiência da UFOP está referenciada tanto na definição de Trindade quanto em princípios pioneiros. Esse pioneirismo pode ser representado pelo constante processo de interlocução estabelecido entre licenciandos, professores especialistas, coordenadores, orientadores acadêmicos, por diversos meios de comunicação disponíveis nos Núcleos Municipais, nos Centros de Apoio dos Pólos Regionais e no Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP (CEAD/UFOP). No entanto é a influência sociológica proporcionada pelo contato entre os diversos atores do processo, durante as atividades acadêmicas, que promove uma interação social capaz de ampliar a dimensão do processo educacional. Tal fator prevalece à utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTIC), para muitos ainda um ideal, devido à estrutura técnica limitada de algumas regiões.

A EAD pode ser caracterizada por um processo de estruturação dialética e democrática, no qual cada elemento se norteia por princípios orientadores de uma ação pedagógica que valoriza a interação entre instâncias. O significativo papel de cada um de seus membros pauta-se no dever de manter a interlocução constante e necessária para uma modalidade que se estrutura no potencial da comunicação.

A equipe pedagógica é composta por dois níveis de tutoria: professores-especialistas de conteúdos específicos (tutores dos orientadores acadêmicos) e orientadores acadêmicos (tutores presenciais). Além desses, os coordenadores de Pólos Regionais e o coordenador de curso, que desenvolve uma atuação que coaduna tarefas administrativas e pedagógicas e se destaca como um dos eixos de grande relevância para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, pautada na interação e na motivação da autonomia da aprendizagem, sempre considerando o potencial de interlocução da

modalidade EAD e orientando de modo a favorecer um processo dialógico efetivo.

Segundo Preti (2002), o orientador acadêmico destaca-se como aquele que indica caminhos e aponta os rumos colaborando com o licenciando de modo a contribuir com seu desenvolvimento. A dimensão pedagógica dessa função ocorre de modo a transgredir a simples “mediação” acadêmica com o material didático, até mesmo subvertendo a definição de “facilitador” de aprendizagem. O orientador acadêmico é, então, um partícipe ativo desse processo educativo, de modo a interagir e propiciar a interação entre os licenciandos para que busquem (re)significar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas.

A UFOP situa-se como uma das precursoras da EAD no Estado de Minas Gerais, demonstrando envolvimento com o projeto político pedagógico do curso e com a formação de professores. Para isso, preocupa-se com a formação do orientador acadêmico, ministrando um curso de especialização que tem como enfoque estudos sobre a educação, educação a distância, pesquisa educacional e planejamento, incluindo o projeto político-pedagógico do curso. Realizado nas dependências do CEAD/UFOP, conta com a participação dos professores do núcleo pedagógico nas disciplinas. A monografia é uma exigência para a obtenção do título de Especialista em Tutoria em EAD e é realizada como trabalho final do curso de modo a despertar o interesse do orientador acadêmico, introduzindo-o na pesquisa.

A dialogicidade implica a formação de um contexto dialético em que os partícipes acompanham de modo efetivo a estruturação do processo, de forma a garantir a participação efetiva numa rede de relações que, de acordo com PRETI(2002), abarca “(re)construções, transgressões, afirmações e parcerias”, gerando responsabilidades e compromissos que favorecem o dinamismo para que modifiquem e sejam modificados. Fuehren, citado por Kowarzik, (1983) afirma:

> a teoria pedagógica se coloca a serviço da práxis educativa por perceber seu sentido de esclarecimento dialético do educador, que só com este esclarecimento pode chegar a um posicionamento da consciência do problema, sem que a teoria pedagógica pretenda lhe subtrair o conhecimento e a decisão das situações educacionais (p.124)

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CEAD/UFOP, o orientador acadêmico representa um dos elementos do processo educativo que possibilita a (re)significação da educação a distância (2000, p.22). Esse profissional, que lida com individualidades, deve compreendê-las, como “condicionantes dos ritmos de aprendizagem”, que, para Aretio, também se relaciona com as singularidades, concebendo necessidades e dificuldades particulares como contradições inerentes ao processo e, portanto, passíveis de mediação.

É fundamental que o planejamento das atividades dos orientadores acadêmicos contemple as discussões realizadas com os professores-especialistas do CEAD, responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso, e com toda a equipe pedagógica, acerca dos conteúdos que serão desenvolvidos e dos materiais didáticos a serem utilizados. O planejamento pedagógico deve contemplar a proposta metodológica, o processo de acompanhamento e a avaliação de aprendizagem.

A experiência do CEAD/UFOP em relação ao orientador acadêmico é pensada como importante referencial para os alunos, considerando que suas atribuições os convertem, como assinala PRETI (1996), numa “vertente humana” da educação a distância e do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo porque vão além das contribuições no processo de mediação acadêmica, promovendo a comunicação e o diálogo, fato que introduz a perspectiva humanizadora num processo mediado também pelos meios tecnológicos.

É nessa medida que o papel dos professores-especialistas se torna crucial pois é por meio das ações resultantes da orientação, previamente estruturadas num planejamento coerente com a organização didático-pedagógica, que transparecem os principais objetivos da formação do professor. Assim, de acordo com as diretrizes da disciplina que representa e a concepção de educação dinâmica é que a sua atuação escapa à linearidade das propostas diretivas de ensino.

É preciso acentuar que os professores-especialistas escapam dessa linearidade em decorrência da conformação dialética do sistema, que possibilita ao orientador acadêmico, ao coordenador de pólo e aos

licenciandos, quando necessário, se manifestar em relação às metodologias de ensino, apontando falhas e/ou outras maneiras de lidar, de modo a proporcionar uma relação interacionista no ato de educar. Considera-se que os professores-especialistas não são porta-vozes do saber, mas educadores diretamente envolvidos com a formação de professores, com uma problemática desafiadora, em que é inerente a dicotomia teoria-prática. Assumem-se como aqueles que educam e refletem sobre sua atuação, e, devido a essa possibilidade reflexiva, torna-se possível planejar e (re)planejar a orientação. Sobre isso, afirma Belloni (2001):

> O desenvolvimento de pesquisa sobre metodologias de ensino mais ativas para a educação de adultos, centradas no estudante e tendo como princípio sua maior autonomia, passa a ser condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer experiência de EAD que pretenda superar os modelos instrucionais e behaviouristas. (p.31)

A avaliação para um ensino de qualidade

No processo de avaliação realizado no desenvolvimento do curso, destaca-se a ficha de acompanhamento, as avaliações presenciais e os seminários temáticos. A primeira consiste num instrumento de análise processual da participação dos licenciandos nas atividades, pelo acompanhamento presencial na orientação, pela efetiva participação nas atividades em grupo e pela busca por orientação nas tarefas individuais.

A ficha de acompanhamento tem merecido destaque por englobar um dos objetivos da EAD, que é a motivação para o estudo independente, consistindo num meio eficaz de valorizar o esforço do licenciando pelo seu envolvimento com o curso.

O orientador acadêmico é responsável pelo planejamento da avaliação, de modo a contemplar alguns critérios para atribuição de pontos previamente estabelecidos pelo professor-especialista. Num total de 100% de pontuação a ser distribuído, a ficha de acompanhamento corresponde, no máximo a 40% e a avaliação presencial, no município-pólo, a outros 60%. O preenchimento da ficha de acompanhamento prevê a realização de leituras indicadas e

suplementares, a confecção de resumos e resenhas críticas, os questionamentos e a manutenção do processo de interlocução permanente com o orientador acadêmico bem como com os colegas de estudo. A esses critérios associam-se, quando for necessário, a relação entre a prática docente e os pressupostos teóricos estabelecidos durante os procedimentos de estudo e a compreensão crítica dos conteúdos abordados.

Dessa forma, o licenciando que não desenvolver as atividades previstas na ficha de acompanhamento não consegue realizar a avaliação presencial, que, apesar de representar majoritariamente os valores quantitativos da distribuição de pontos, está vinculada àquelas.

É importante ressaltar que se aplica uma concepção interativa de avaliação, que, segundo Neder (1996), deve ser compreendida como uma atividade política, cuja função é propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional.

Os procedimentos de avaliação são diversificados e a equipe pedagógica a concebe de modo a contemplar as especificidades de cada matéria, embora a interdiciplinaridade também aconteça como forma de propiciar melhor apreensão dos conteúdos.

O processo pedagógico-avaliativo é enriquecido com os seminários temáticos, concebidos, no Projeto Pedagógico do curso, como estudos e pesquisas realizadas com base nos subsídios teóricos desenvolvidos nas diferentes áreas. Os resultados desses seminários são socializados em sessões semestrais, com participação de colegas do curso, orientadores acadêmicos e professores, além da participação da comunidade externa, culminando num grande evento que propicia interatividade entre os licenciandos, que realizam intercâmbio de informações e conhecimentos. Nessa oportunidade, os seminários, que demandam um planejamento específico, incluem tipos diversos de trabalho: grupo de trabalho, oficinas, palestras, conferências, etc.

Os encontros como propostas interativas

A constante interação entre licenciandos viabilizada pelos grupos de estudos e desses com o orientador acadêmico favorece o fluxo dialógico por

meio de atividades, leituras e debates, que imprimem à aprendizagem autônoma uma perspectiva sociológica do conhecimento, de modo a permitir a atitude de reflexão.

Os licenciandos são professores da rede pública e, quando estão em seus núcleos municipais, podem até mesmo formar grupos que trabalham na mesma escola. Quando os licenciandos do mesmo município ou da mesma região se reúnem para estudar e organizar seminários, muitas vezes encampam discussões sobre estratégias educacionais que se configuram numa rica troca de experiências.

Esses encontros, geralmente organizados em salas de aula ou em outros espaços, pelos orientadores acadêmicos, são realizados a cada três semanas ou com menor espaço, dependendo da necessidade e visando à orientação das atividades demandadas pelos professores-especialistas. Assim, os encontros entre licenciandos constituem momentos singulares nesta modalidade de ensino.

Por outro lado, mesmo durante os encontros, atividades isoladas podem ser direcionadas, quando o licenciando expressa sua concepção crítica sobre os conteúdos, fazendo resenhas, resumos ou outras sínteses. Nesse caso o encontro é mais importante porque se constitui num momento no qual as dúvidas e dificuldades podem ser compartilhadas tanto com o orientador acadêmico quanto com os colegas.

Pedagogicamente, pode-se dizer que essa organização proporciona o contato entre profissionais do ensino e representa uma estratégia de aprendizagem transcendente às metodologias convencionais. Discussões e estruturação das atividades que escapam à organização automática e diretiva do currículo, sobretudo da graduação, renovam o ato de aprender na perspectiva do pensamento sobre saberes docentes. Tardif (2002) aponta para a necessidade de superação de paradigmas de produtividade globalizada que subvertem os verdadeiros valores, como os saberes docentes, em função de um mundo pautado em paradigmas apócrifos que interferem na relação dos docentes com a sua prática e na sua relação com o conhecimento, de modo alienado e linear. Considera que o saber dos professores é um saber próprio, autêntico, intrínseco à sua identidade, abarcando a experiência de vida e a história profissional.

Em consonância, Fuehren, citado por Kowarzik (1983), afirma que

> o educador precisa, para sua ação em situações concretas, de um esclarecimento teórico sobre a práxis da educação que não apenas represente uma explicitação posterior de uma ação, mas cujos conhecimentos "atuem sobre a prática da educação, ofereçam ensinamentos, indiquem caminhos, apresentem objetivos à própria atividade do educador." (p.85)

Biblioteca

Diferenciando-se de outras iniciativas, a UFOP assume um papel de destaque quando escapa do enfoque puramente tecnológico e estrutura, em cada pólo, biblioteca no Centro de Apoio e nos núcleos municipais, garantindo, de acordo com os convênios com as prefeituras municipais, que os alunos tenham acesso ao universo teórico abordado nos fascículos (guias didáticos) e referenciado pelos professores-especialistas. São esses os livros que compõem o acervo bibliográfico. Assim, fundamentados no projeto pedagógico do curso bem como em sua organização didática, os professores-especialistas usam metodologias que estimulam tanto o orientador acadêmico quanto os licenciandos a se envolver com o conteúdo das disciplinas, elaborando atividades que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo direcionando-os a buscar outros referenciais.

O estímulo à construção do conhecimento deve acontecer de modo a aproveitar os recursos disponíveis. Nesse caso, a biblioteca representa significativa contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos licenciandos a oportunidade singular de compreender o caráter inesgotável de sua formação.

O acesso à leitura possibilita as condições necessárias para a desestabilização do saber, gerando o questionamento e a constante busca de embasamento teórico, conforme os princípios de uma educação dinamizadora, fundamental para aprendizagem autônoma. Ocorre, segundo Belloni (2001),

> um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (p.40)

Relato de Experiência

Neste relato pretende-se abordar uma experiência de coordenação, no Pólo de Nova Era II, durante a realização das atividades do módulo de Geografia IV. Nosso objetivo não se restringe a relatar as atividades, mas é captar a relação dos licenciandos com esta temática - o Estado de Minas Gerais e as características geográficas das regiões que formam o Pólo.

Os licenciandos, naquele momento, apontaram para uma diversidade de fatores que estariam relacionados à sua vivência pessoal no processo educacional, desvelando as implicações históricas inculcadas em sua formação, como sujeito ativo na sociedade. Essa percepção só foi possível por meio do intrincamento, demonstrado por eles, entre a regionalidade e a personalidade, ou seja, como o município participou da formação pessoal assim como esta se imbricou na municipalidade, coadunando com uma atitude reflexiva em relação à educação. É sobre essa relação de identidade, transcendente à condição de estudantes e professores, que pretendemos abordar.

O trabalho consistiu na confecção de um álbum seriado, um pôster, uma avaliação e um relatório sobre este tema - o Estado de Minas Gerais e as características geográficas das localidades de origem.

Na primeira etapa foi redigido um prospecto da região, considerando as dimensões geográficas em sua diversidade. Na segunda etapa, os licenciandos confeccionaram um painel ilustrando os elementos mais representativos do município, a partir de um álbum seriado, para apresentá-lo ao grupo de licenciandos e orientadores acadêmicos de outros municípios, momento que nos permitiu testemunhar o alto índice de comprometimento com a atividade a ser realizada. Na terceira e última etapa, os licenciandos fizeram um relatório e uma avaliação individual.

No aporte dado ao trabalho proposto, procuramos enfatizar a dimensão didática que a atividade alcançava em seu devido contexto, buscando descrever e tecer considerações acerca do que foi vivenciado durante a atividade coordenadora.

Desse modo, escutamos a exigência da construção teórica do conhecimento em interação com a ação pedagógica, com suporte de

elementos do contexto de vida, sendo que pela percepção da interação dessa diversidade é que percebemos nossa relação com a escuta. Segundo Warat (2003), é a estratégia fundamental de consolidação da alteridade:

> Na educação para a alteridade as pessoas devem ser ajudadas, antes de mais nada, a aprender a escutar-se-a si mesmas como o passo necessário para poder escutar o outro. Escuta recíproca e a condição de constituição da subjetividade em estado de alteridade, o único estado possível para que essas subjetividades possam, em reciprocidade reconhecer-se autônomas. (p.131)

A metodologia de ensino utilizada pelo professor-especialista[1] e pelos orientadores acadêmicos constituiu-se como um dos principais eixos norteadores do trabalho, embora possamos considerar como aspecto de maior relevância, sob o nosso prisma, o envolvimento e a dedicação dos licenciandos, que demonstraram habilidade na confecção e na apresentação dos trabalhos, deixando transparecer a capacidade de reflexão pedagógica, absolutamente necessária ao processo de formação docente, como vivência. Segundo Tardif (1991), o trabalho do professor é, em si, “trabalho vivido”.

A contextualidade em que se imprime a relação reflexiva dos licenciandos com a sua práxis se amplia pela dimensão interativa estabelecida por meio do intercâmbio entre os grupos, revelando a incomensurabilidade do planejamento. A atividade acadêmica, quando desenvolvida de modo a se revelar transgressora da previsibilidade, demonstra a efetiva intervenção dos processos de formação no sujeito que a exerce. Na medida em que os licenciandos se tornam capazes do estranhamento necessário, lançam-se numa atitude de mudança.

Assim, percebemos que, na medida em que os licenciandos apresentam sua região e município (e o fazem como quem conhece), ilustrando sua gente, sua cultura e história, permitem-se a ousadia de (re)conhecer e (re)conhecer-se numa relação direta com sua identidade.

Esse (re)conhecimento que têm em si, posterior ao simples ato da constatação, é então concebido pelos ouvintes como um ato consagrado de conhecer e conhecer(se) de modo extraordinário, porque implica um conhecer

para ensinar, um conhecer que é para si mas também para os outros, sobretudo para os professores. A geografia, desse modo, vem a ser uma totalidade em que a terra e a escrita reúnem mais que um étimo e mais que (u)topia, encontrando lugar para querer saber, saber de si, do lugar e das gentes.

Esse saber é, para Popper (1957), o racionalismo de Sócrates, é a consciência das próprias limitações, a modéstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros para esse conhecimento. Um saber que se sustém pela historicidade que encerra, sintetizando princípios teóricos e práticos que se transmudam para fundamentar o ato de educar.

Educar, então, é um remetimento transcendental ao ilimitado, transmudando-se na relação do sujeito com o planejamento, com os conteúdos, com as metodologias, de modo a perpetrar no conhecimento. já revelado, como na cartografia dos municípios, das regiões e do próprio Estado, algo ainda a ser revelado, de modo a confluir, na história das cidades e dos lugares, uma animação legítima do ser humano.

Esse *anima,* que é próprio dos homens, manifesta-se na voz do licenciando ao analisar cada foto do seu município e região, como se estivesse numa história em quadrinhos, no seu mergulho na história das regiões, explicando a expansão da área urbana sobre áreas de preservação natural, falando dos conflitos sociais oriundos dessa expansão, da marginalidade e da cidadania. Como uma polaridade conflitante é inegavelmente o reconhecimento do sujeito e do seu lugar, que também é o lugar do aluno, daquela escola e daquele bairro, lugar em que o seu saber é saber vivido e vivente.

Essa identidade com o contexto de atuação aparece quando se vê Minas no Sudeste do Brasil, Minas produtora de alimentos, exportadora de minérios e terra de Drummond, cujos poemas lêem. Fotos históricas mostram históricas relações da construção e (des)construção do lugar e da cidade, numa mutação permanente que leva a reportar às artes e culturas do povo e da gente que vieram ilustrar. Índios, africanos e lusitanos, afirmados nessas

---

[1] Marcelo Viana Ramos. Professor-especialista de Geografia, tutor que planejou e orientou estas atividades.

vozes, a miscigenação aparente da gente que tem na sala de aula, nada mais, nada menos do que crianças brasileiras. Brasileiros que estão para além dos morros de minas e de seus mapas e transcendem há muito o caleidoscópio visionário da colonização.

Nessa abordagem, os licenciandos apontaram, fazendo criticas pertinazes aos problemas sociais relacionados à sua localidade, mostrando a necessidade de investimento social, identificada com a precisão e ideologia necessárias a educadores.

No entanto, num saudosismo quase policarpiano, o professor-aluno falava com a sua voz, a voz de sua cultura, sua origem e sua vivência. É assim que encontramos, fazendo licenciatura, a “pessoa e a pessoalidade” do professor-aluno, no lugar de onde vêm, fazendo o que fazem e lutando para serem o que são.

Considerações Finais

Acreditamos que este tipo de formação docente não se resume na estreita palavra que mais aparece como sinônimo de EAD: distância. O que pensamos como educação remete a um processo que tem dimensões democráticas, pois a própria essência da democracia envolve, segundo Barbu, “uma nota fundamental que lhe é intrínseca - a mudança”. O que concebemos como distância certamente tem base no potencial de independência do aluno e no desejo de aprender que se evidencia naquele que assume participar do processo. A distância é, nessa concepção, uma subversão de si mesma, pois amplia e resignifica o próprio *status.* Por isso afirmamos que nossos alunos-professores se encontram para além da distância e comprometidamente ligados à educação, por estarem em comunhão com um processo de desenvolvimento mútuo, que supera digressões e integra desenvolvimento pessoal e desenvolvimento social.

Referências Bibliográficas

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001

KOWARZIK, S. W. :Trad: Wolfgang Leo Maar. *Pedagogia Dialética (de Aristóteles a Paulo Freire)* São Paulo, SP: Ed. Brasiliense.1983.

NEDER, M.L.C. Avaliação na Educação a Distância: significações para definições de percursos. In: Preti, O. (org) *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

NÓVOA, A. Educação: entre políticas e retóricas presença pedagógica. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: v.10 n.60. pp. 5-13, nov/dez.2004

POPPER, K. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 2 vols. Berna-Munique, 1957

PRETI, O. (org). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá, 1996.

PRETI, O. Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico. In: *Educação a Distância na formação de professores. Tutoria em EAD*. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt4a.htm Acesso: novembro/2002.

SCHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M.; Lessard, C. & Lahaye, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, no. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TRINDADE, A.R. Distance Education For Europe. Lisboa: Universidade Aberta, 1992. In BELLONI, M L*. Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

WARAT, L. A. *Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação*. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/novoscaminhoseducacaosuperior.pdf Acesso: dezembro/2004.

ZEICNHER, K. "O professor como prático reflexivo". In: ZEICNHER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZABALA. A. *A prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 4

O modelo de EAD baseado em Centros de Apoio

Mauro Schettino de Souza
Edina Setsuko Hojo

> *O século XX será, no futuro, lembrado como o período da história da humanidade que representou a era das maiores conquistas tecnológicas que se reverteram num novo modus vivendi para parcelas privilegiadas da população e, paradoxalmente, na ausência dessas mesmas conquistas para a maior parte dos seres humanos. (Saviani, 2004, p.1)*

A necessidade de formação, em nível superior, de professores para Educação Básica, conforme a legislação em vigor (LDB 9394/96), constituiu-se em um dos fatores que estimularam a expansão da Educação a Distância (EAD) na Universidade pública.

O grande contingente de professores do Ensino Fundamental no exercício do magistério, sem a qualificação exigida, estimulou o desenvolvimento de um modelo de EAD baseado em Centros de Apoio para realização da tutoria presencial.

De modo geral, os Centros de Apoio, localizados em municípios denominados municípios-pólo, nas regiões de origem dos estudantes, possuem biblioteca, videoteca, salas de estudo, secretaria e são equipados com telefone, fax e computador ligado à Internet, quando possível. Eles constituem, portanto, Centros Avançados que representam a extensão da Universidade nos municípios e possuem a infra-estrutura necessária para o atendimento dos estudantes.

Denominado por Vianney et al (2003) de "modelo híbrido entre EAD e ensino semipresencial", esse modelo tem sido a opção encontrada por várias instituições para viabilizar a oferta de cursos de Licenciatura destinados a professores das redes públicas de ensino. Dentre as dificuldades encontradas estão a baixa conectividade e a falta de equipamentos para acesso à Internet, seja nas escolas onde os professores trabalham, seja em seus domicílios, determinando um modelo de EAD baseado prioritariamente em material impresso e tutoria presencial, complementado com comunicação por telefone, fax ou correio postal.

Ainda segundo Vianney *et al* (2003), as políticas públicas, na década de 90, acenavam para a intensificação do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação. A emergência da 3ª geração de EAD possibilitaria a inclusão digital de instituições e da população estudantil

não contemplada com as novas tecnologias, representando uma “conquista social agregada”.

> Universalizar o acesso às NTIC com a oferta de infra-estrutura em máquinas e condição de acesso à Internet em Instituições Públicas, e estimular esta expansão nas Instituições particulares formavam a agenda consensual e os compromissos anunciados. (Vianney et al, 2003, p.70).

Longe de concretizar o ideal de democratização do acesso à Educação Superior com o modelo de 3ª geração de EAD, os cursos de Licenciatura a Distância ainda permanecerão, pelo menos por algum tempo, com o modelo misto apresentado. As razões para tal fato extrapolam o âmbito educativo e dependem das condições políticas, sociais, econômicas e mesmo culturais que permeiam os processos de implantação e desenvolvimento de programas de EAD.

Em estudo que enfoca os municípios de Minas Gerais, Silva *et al* (2004) observam que o acesso digital depende do nível educacional da população, da renda e da concentração de renda bem como da existência de infra-estrutura de comunicação (provedores) nos municípios. E os provedores de acesso estão em municípios que têm população maior, que são também aqueles que apresentam maior renda, melhor nível educacional e melhor infra-estrutura.

Afirmam os autores,

> O acesso aos microcomputadores (e à Internet) está limitado pelo elevado custo do bem vis-à-vis à renda per capita dos municípios, assim como pela elevada concentração de renda no país. A existência de infra-estrutura de comunicação adequada se apresentou também como um fator importante, especialmente [para efeitos da discussão aqui travada], a existência de serviços específicos de acesso à rede mundial de computadores (provedores), indicando que a dificuldade de acesso (seja por ausência de suporte local, seja pelo custo da ligação para fora do município) é um fator a ser considerado nas políticas públicas. (Silva et al, 2004. p.10)

Considerando que apenas 14% dos domicílios brasileiros possuem computador e apenas 10% têm acesso à Internet (PNAD/IBGE 2002)[1], os autores fazem as seguintes sugestões: criar mecanismos que facilitem o

---

[1] Segundo o PNAD/IBGE 2003, 15,3% dos domicílios brasileiros possuem computador e 11,4% têm acesso à Internet.

financiamento na compra do computador, influenciar nos preços praticados pelas empresas de telefonia e criar políticas de incentivo para a expansão geográfica do número de provedores. Essas ações viabilizariam o acesso à rede a uma parcela bem mais elevada da população, possibilitando o uso dos recursos públicos para a inclusão digital daqueles, de fato, mais carentes.

Se, por um lado, a inclusão digital faz-se necessária para que ocorra a inclusão social, esta se apresenta como condição para a inclusão digital, considerada numa ótica ampliada, que ultrapassa os limites de simples acessibilidade. Desse modo, forma-se um círculo vicioso de difícil solução, que precisa ser vencido para se efetivarem ambos os processos.

Com o objetivo de verificar a situação dos 88 municípios mineiros agrupados em 13 pólos regionais, conveniados com a UFOP, para oferta do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância (Anexo 1), foi realizada uma pesquisa sobre a existência de provedores e as formas de acesso à rede de Internet (dados coletados em 2004). Dos 88 municípios pesquisados, apenas 17 possuem provedor local, ficando 71 (80,7%) sem provedor local, em sua maioria dependentes de provedores existentes em localidades próximas. Dos 17 (19,3%) municípios que possuem provedor local, 14 (82,3%) dispõem de apenas um provedor (Tabela 1), predominando o acesso por discagem.

Um dado que deve ser levado em consideração, quando se trata de infra-estrutura de acesso à Internet, é o número de habitantes nos municípios pesquisados. A expansão dos serviços de informação e comunicação em municípios que têm população menor é lenta, tendo em vista que o número de usuários da rede é menor e, portanto, economicamente desinteressante para os investidores.

Dos 88 municípios conveniados com a UFOP, apenas 30 possuem população com mais de 10 mil habitantes e 17 desses possuem provedor local (Tabela 2).

Ouro Preto, município onde se localiza a sede da UFOP, Timóteo, no Vale do Aço, e Leopoldina, na Zona da Mata Mineira, possuem mais de 50 mil habitantes e, coerentemente com a análise feita por Silva *et al* (2004), são desenvolvidos, com maior renda, melhor índice educacional e mais opções de acesso à rede de Internet.

Tabela 1

Existência de provedores locais de acesso à Internet em municípios mineiros conveniados com a UFOP, para oferta do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância (dados coletados em 2004).

Característica	***Nº de municípios***
Sem provedor local	71
Com provedor local	17
Somente um provedor	14
Com dois provedores	02
Com mais de dois provedores	01
Acesso	
Somente por linha telefônica	08
Linha telefônica + ondas de rádio	07
Linha telefônica+ondas de rádio+alta velocidade (ADSL)	02

Assim, considerando que a existência de provedores locais está também relacionada ao tamanho da população, é importante não desconsiderar esse fator, ao se pensar na oferta de cursos a distância viabilizados pela Internet.

A situação dos 88 municípios participantes do curso da UFOP reflete não apenas a realidade do Estado de Minas Gerais mas também a realidade nacional. De acordo com Vianney et al (2003), dos 5560 municípios brasileiros, apenas 850 (15%) possuem provedor local. Em Minas Gerais, apenas 152 (17,8%) dos 853 municípios contavam com pelo menos um provedor local em 2002 (Silva *et al*, 2004). Isso significa que na grande maioria dos municípios os usuários são obrigados a pagar tarifas telefônicas interurbanas se quiserem se conectar à rede, considerando-se que o acesso por rádio e satélite é de custo bem mais elevado.

Desse modo, é possível concluir que pensar na oferta de cursos a distância, utilizando os recursos tecnológicos de última geração, para atender aos estudantes de municípios distantes dos grandes centros, embora constitua um objetivo a ser perseguido, é ainda irrealizável.

Tabela 2

Municípios mineiros conveniados com a UFOP para oferta do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais que possuem provedor local de acesso à Internet (dados coletados em 2004).

Município	Nº de habitantes*	Provedor Local	Acesso
Antônio Dias	10.101	01	Linha telef.
Barão de Cocais	23.391	01	Linha telef.
Belo Oriente	20.105	01	Linha telef. + Ondas de Rádio
Bicas	13.120	01	Linha telef. + Ondas de Rádio
Leopoldina	50.866	02	Linha telef. + Ondas de Rádio
Mariana	48.505	01	Linha telef.
Matias Barbosa	12.611	01	Linha telef.
Minas Novas	30.737	01	Linha telef.
Nova Era	17.785	01	Linha telef. + Ondas de Rádio
Ouro Branco	31.006	02	Linha telef.
Ouro Preto	67.069	04	Linha telef. + Ondas de Rádio + Alta Veloc.
Raul Soares	24.091	01	Linha telef. + Ondas de Rádio
Rio Piracicaba	13.676	01	Linha telef.
Rio Pomba	16.669	01	Linha telef.
São João Nepomuceno	24.281	01	Linha telef. + Ondas de Rádio
Timóteo	74.251	01	Linha telef. + Ondas de Rádio + Alta Veloc.
Tocantins	15.461	01	Linha telef.

* IBGE 2002 (dados preliminares) disponível em: www.almg.gov.br

Neste contexto, é importante salientar que, na elaboração do projeto pedagógico de um curso a distância, os meios didáticos e as tecnologias a serem utilizadas devem estar em estreita coerência com o público a que se destina. As NTIC, embora úteis e até imprescindíveis no mundo contemporâneo, infelizmente não estão acessíveis para a maioria da população brasileira. Além disso, é preciso lembrar também que mesmo nas universidades públicas, os problemas de ordem financeira têm impedido a implementação de infra-estrutura básica para a oferta de cursos a distância que envolvam as NTIC.

Reportando ao conceito de EAD, Nova e Alves (2003), considerando as novas tecnologias, afirmam:

> Nesse sentido, compreendemos a educação a distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja

> esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada por meio da distância física (...) Em outro sentido, esse conceito diferencia-se também daquele apresentado no decreto N° 2494 de 10/02/1998 (da legislação educacional brasileira) que compreende essa possibilidade pedagógica como "uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação", visto que não mais concebemos a EAD a partir da ênfase no autodidatismo, mas sim, como já assinalado, na construção coletiva do conhecimento, mediada pela tecnologia de rede.(Nova e Alves, 2003, p.03)

Essas considerações permitem uma reflexão mais ampla acerca da EAD e suas possibilidades. Se, tal como desejam as autoras, a conceituação se restringir ao modelo de 3ª geração (ou 4ª geração, segundo alguns autores), certamente se altera o sentido da EAD e dos modelos que o precederam e que ainda vigoram em muitos países, até os mais desenvolvidos. É, no entanto, necessário lembrar que historicamente a EAD nasceu e desenvolveu-se a partir do ensino por correspondência viabilizado por material impresso. Além disso, é importante salientar que a auto-aprendizagem (diferente de autodidatismo) pode ser desenvolvida com materiais didáticos adequadamente preparados de acordo com os meios e recursos com quais eles serão disponibilizados. A construção do conhecimento depende, em grande medida, dos conteúdos e das formas de apresentação, conforme a mídia a ser utilizada. As tecnologias são, portanto, apenas meios auxiliares no processo educativo .

Reportando-se às diferentes tecnologias utilizadas em EAD, Rumble (2000) afirma que não há evidências de que os novos meios sejam necessariamente mais eficientes:

> Na realidade, se os alunos puderem aprender a partir de qualquer meio, seria o caso de adotar sempre o meio mais barato, compatível com o que se quer ensinar e com o que os membros do grupo-alvo possam ter acesso. Consequentemente, não devemos nos desesperar com o fato de que nem todo projeto de ensino a distância possa adotar as mais recentes tecnologias e de que devemos continuar a ter diferentes gerações de sistemas de aprendizagem a distância coexistindo pelo mundo. (p.59)

Desse modo, considerando-se a variedade de meios e suportes de comunicação, a emergência da 3ª geração de EAD, com maior ênfase nas tecnologias digitais, não elimina as anteriores. Essa ampla possibilidade de promover a educação pela modalidade a distância com utilização de diversos meios e recursos é que amplia suas potencialidades e a torna uma modalidade capaz de democratizar o acesso à educação. As limitações relativas ao acesso às NTIC hoje existentes não podem restringir nem impedir o acesso à educação e ao conhecimento.

Trabalhando com professores das redes públicas de Ensino Básico de municípios mineiros, o CEAD/UFOP encontra-se em permanente contato com a realidade da escola pública. Pensar em cursos viabilizados pelas mais modernas tecnologias ainda é uma utopia, cuja realização demanda tempo, o tempo necessário para que ocorram as mudanças anunciadas no contexto político, social, econômico, educacional e mesmo cultural.

Segundo Eco (1996), na história da cultura, “alguma coisa mudou profundamente uma outra coisa”, porém não a destruiu. Por isso, a chegada de novos aparatos tecnológicos não torna necessariamente obsoletos os antigos.

Bellei (2004), reportando-se a Eco, diz:

> Não se trata, portanto, de afirmar apressadamente que uma tecnologia eliminará a outra, mas antes de pensar a coexistência das duas, com funções diferenciadas e especializadas. É isso, [de resto], que ocorreu freqüentemente com as tecnologias anteriores: a fotografia alterou o sentido da pintura, mas não a substituiu; a televisão ocupou certos espaços do cinema, mas não todos; o correio eletrônico criou uma nova forma de comunicação, mas as agências de correios e telégrafos continuam operando. (documento sem paginação).

Nesse sentido, é interessante lembrar que a tecnologia da impressão não permaneceu estática. A evolução alcançada pela indústria gráfica, com o advento das novas tecnologias computacionais, tem permitido a produção de materiais impressos de alta qualidade, dando novas formas e sentido aos conteúdos. O uso de recursos variados como tonalidades e matizes de cores, gráficos, figuras, fotografias, tipos de letras, permitem produções que dão um novo sentido à leitura e ao processo de aprendizagem.

Na atualidade, discute-se a inclusão das NTIC nos programas de EAD, buscando-se modelos pautados nas sociedades mais desenvolvidas. Na ânsia de solucionar os problemas emergentes busca-se o ideal, porém esse ideal merece algumas considerações. O ideal pode ser visto como modelo de perfeição no sentido absoluto do termo, mas pode ser encarado em seu sentido relativo, cabendo questionar, "ideal para quem?".

Se a EAD é um processo de ensino-aprendizagem que implica a existência de aprendizes para que possa existir e ter significação no contexto da realidade social em que é desenvolvida, então necessário se faz considerar a quem ela se destina. Retomando aqui questões relativas à formação de professores do Ensino Básico e a democratização do acesso à Educação Superior, o modelo de EAD viabilizado pelas NTIC não é o ideal, porque é ainda inviável.

Porém isso não impede a elaboração de propostas pedagógicas coerentes, baseadas em mídias mais simples e mais acessíveis, capazes de abrir caminhos àqueles que desejam estudar e àquelas universidades engajadas em projetos sociais mais amplos. Se os materiais impressos e o uso de TV, áudio e videocassete não se tornaram obsoletos nos países mais desenvolvidos, certamente não se tornarão no Brasil, quando se trata da universalização do acesso à educação.

Assim, longe de solucionar as questões educacionais do país, a EAD de 3ª geração (ou 4ª geração) caminha no sentido de acentuar as diferenças, perpetuar as desigualdades e reforçar a hegemonia do capitalismo. Privilegiando uma minoria que tem acesso às mais novas tecnologias e bens de consumo, a educação a distância, tal qual tem sido colocada, continuará inviabilizando a educação a grande maioria da população.

Assim, a EAD, ainda que viabilizada prioritariamente por material impresso e mídias complementares, representa o ideal, uma vez que possibilita o acesso à educação nas condições vigentes, fazendo da realidade o ponto de partida e buscando nas utopias realizáveis o ponto de chegada, um caminho que vai se construindo na medida do contínuo caminhar.

Desse modo, sem desconsiderar a importância das NTIC no setor educacional e na sociedade contemporânea, o CEAD/UFOP, embora tenha iniciado o percurso na formação de professores utilizando prioritariamente

mídia impressa, tem buscado introduzir os estudantes no mundo das novas tecnologias. Essa ação representa aquilo que Vianney *et al* (2003) denominam de “conquista social agregada”.

Esse percurso adotado, subvertendo a ordem das políticas públicas anunciadas em planos e programas de EAD, tem permitido implementar projetos de formação de professores a distância, nas condições atualmente existentes. Considerando que segmentos diferenciados necessitam de tratamentos especiais, o CEAD/UFOP, partindo da realidade econômico-social e local (municípios) tem procurado atender às demandas de formação de professores no Estado de Minas Gerais.

Concomitante a essa ação, o CEAD/UFOP buscou captar recursos para a implantação de Laboratórios de Informática em seus pólos regionais. Contemplado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Edital para Infra-estrutura (CTINFRA–2003), dez pólos regionais estão sendo informatizados. Cada Centro de Apoio foi contemplado com um Laboratório de Informática, equipado com 10 computadores ligados em rede, duas impressoras, um scanner e acesso à Internet. Os Laboratórios de Informática destinam-se particularmente aos estudantes do curso de Licenciatura e aos orientadores acadêmicos (tutores presenciais) participantes do processo.

Resultado de um trabalho em contínuo processo de construção, no nível dos Orientadores Acadêmicos, já se observa o interesse desse segmento em realizar novos cursos, pela Internet, dando prosseguimento à formação continuada, hoje considerada uma necessidade.

Em pesquisa realizada em três pólos de atuação da UFOP (Berilo, Maripá de Minas e Ouro Preto)[2], da qual participaram 62 orientadores acadêmicos (OAs), 87,1% (54 OAs) manifestaram o desejo de realizar outros cursos de pós-graduação pela Internet (Tabela 3). A pesquisa apontou também que 66,1% dos OAs possuem computador em seus domicílios, porém apenas 37,1% têm acesso à Internet. É relevante observar ainda que 54,8% (34 OAs) possuem domínio razoável em relação à utilização da Internet, porém 32,2% (20 OAs) afirmaram não ter domínio em sua utilização.

---

[2] Agradecimentos aos professores Rubens Dias Campos e Neide das Graças de Souza pela aplicação dos questionários nos Pólos Maripá de Minas e Berilo, respectivamente.

Isso demonstra que, além dos problemas relacionados à conexão, há aqueles relativos à utilização da Internet.

Tabela 3

Características e opiniões dos orientadores acadêmicos dos Pólos de Berilo, Maripá de Minas e Ouro Preto quanto às NTIC.

orientadores acadêmicos dos pólos Berilo, Maripá de Minas e Ouro Preto (62 OAs)	Índice de resposta (%)
Faixa etária:	
20-30 anos	21,0
31-40 anos	56,4
acima de 40 anos	22,6
Conclusão da graduação:	
até 1990	21,0
após 1990	77,4
não respondeu	1,6
Computador no domicílio:	
possui	66,1
não possui	33,9
Utiliza computador para tarefas gerais:	
com muita facilidade	25,8
com razoável facilidade	58,0
com muita dificuldade	9,7
não respondeu	6,4
Computador como ferramenta tecnológica:	
essencial para as atividades	62,9
útil, porém não essencial	37,1
desnecessário para as atividades	0,0
Acesso domiciliar à Internet:	
tem acesso	37,1
não tem acesso	62,9
Possibilidade de acesso extradomiciliar ao computador:	
sim	87,1
não	11,3
não respondeu	1,6
Permissão de acesso extradomicilar ao computador:	
diariamente	46,3
uma vez por semana	11,1
só de vez em quando	33,3
outra resposta	9,3
Grau de domínio em relação à utilização da Internet:	
tem excelente domínio	9,7
tem domínio razoável	54,8
não tem domínio	32,2
não respondeu	3,2
Interesse em realizar cursos pela Internet:	
tem interesse	87,1
não tem interesse	12,9
Estímulo pelas novas tecnologias provocado pelo curso:	
houve estímulo	85,5
não houve estímulo	14,5

Quanto à possibilidade de utilizar o computador em outro local, fora da residência, 87,1% (54 OAs) disseram existir a possibilidade, porém, quanto à freqüência de utilização, apenas 40,3% (25 OAs) podem ter acesso diário. Portanto, além das dificuldades de adquirir o equipamento (devido ao custo), há também dificuldades de acesso extradomiciliar ao computador.

Embora 33,9% dos 62 OAs não possuam computador, nenhum deles considerou o equipamento desnecessário para suas atividades. A maioria (62,9%) considerou o computador uma ferramenta tecnológica essencial para suas tarefas. Entretanto 37,1% (23 OAs) consideraram o computador útil, mas não essencial.

Possivelmente, o desconhecimento das facilidades propiciadas pelas múltiplas ferramentas disponíveis, associado às dificuldades em operar a máquina e acessar a Internet, justifique tal resultado, visto que apenas 25,8% disseram utilizar o computador com muita facilidade e somente 9,7% afirmaram ter excelente domínio em relação à utilização da Internet. Cabe lembrar ainda que esses professores se graduaram, em sua maioria (77,4%), após 1990, num contexto em que as NTIC já vinham se disseminando no país, no entanto existem dificuldades em relação à utilização.

Essas questões apontam para aspectos importantes a serem analisados quando se pensa na oferta de cursos a distância pela Internet, pois constituem pré-requisitos básicos para a viabilização, atentando-se para o fato de que os OAs são professores das redes públicas de ensino que já possuem graduação, em condições de realizar cursos de pós-graduação.

Desse modo, numa visão mais ampla da problemática, é possível enumerar os pré-requisitos básicos que o estudante deve possuir para realizar cursos pela Internet: ter o equipamento conectado à rede mundial de Internet (ou ter acesso a ele com freqüência), ter renda para pagar o acesso, saber buscar as informações disponíveis com criticidade e, ainda, saber participar, comunicar e interagir no mundo virtual para que a aprendizagem efetivamente possa ocorrer.

Apesar das dificuldades detectadas, os OAs manifestaram interesse em cursos *on-line* demonstrando que, ao participar do Curso de Especialização para Formação de Orientadores Acadêmicos para EAD, ainda que de forma semipresencial, foram introduzidos pelo CEAD/UFOP em nova realidade. As

discussões acerca das NTIC e a necessidade criada pelo curso os despertaram para possibilidades que vão além dos impressos e de outros recursos complementares, abrindo novos caminhos de interação para esses professores, em grande parte, residentes em municípios distantes da UFOP. Dos OAs que responderam ao questionário, 85,5% afirmaram que o curso os estimulou a se interessar pelas novas tecnologias.

A proximidade com as NTIC e as exigências decorrentes do próprio curso, quanto à pesquisa, elaboração de textos, tabulação de dados, construção de monografia, favoreceram a familiaridade com a máquina e com a Internet. Os dez Laboratórios de Informática em instalação nos pólos regionais, adquiridos com recursos advindos do CTINFRA-2003, certamente propiciarão novas ações no campo da Educação Continuada, envolvendo professores das redes públicas de ensino.

Os estudantes que concluíram o curso de Licenciatura em Educação Básica - Anos Iniciais, modalidade a distância, da UFOP (887 professores provenientes de 25 municípios graduados em dezembro de 2004) também têm manifestado interesse por novos cursos, na modalidade a distância.

O elevado número de solicitações por novos cursos demonstra o comprometimento assumido pelo CEAD/UFOP com uma ação pioneira em Minas Gerais, permitindo concluir que superar preconceitos e desafios em relação à modalidade a distância, ainda que em condições de poucos recursos tecnológicos, é possível, viável e importante, até para o uso da Internet, como forma de acessar a informação, buscar ampliar os conhecimentos e, numa etapa seguinte, formar o participante ativo da ampla comunidade virtual.

Tal como qualquer outro processo de construção, o aprendiz precisa ter as oportunidades para se inserir neste novo mundo, o mundo das tecnologias da informação e da comunicação.

Concluindo: é importante salientar que, quando se trata de universalizar a educação no Brasil, as dificuldades de acesso às NTIC não devem se constituir em impedimento para a viabilização da educação pela modalidade a distância. Do contrário, a EAD, como modalidade de amplas potencialidades, servirá apenas para agravar as desigualdades sociais, favorecendo cada vez mais aqueles que têm mais, em detrimento daqueles que têm menos e terão cada vez menos.

Superar esses desafios tecnológicos, com projetos sociais mais amplos, que permitam também a inclusão digital como valor agregado, é possível, realizável e promissor.

Referências Bibliográficas

BELLEI, Sérgio Luiz Prado *O fim do livro e o livro sem fim*. Disponível em: http://members.tripod.com/~lfilipe/bellei.html Acesso: 11/05/2004.

ECO, Umberto *Da Internet a Gutenberg* – Conferência apresentada na The Italian Academy for Advanced Studies in America, em 12/11/96 - tradução de:João Bosco da Mota Alves. Disponível em: www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html Acesso: 11/05/2004.

NOVA, Cristiane & ALVES, Lynn Educação a Distância: limites e possibilidades. In: Alves , Lynn & Nova, Cristiane (orgs) *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: futura, 2003.

RUMBLE, Greville A tecnologia da Educação à Distância em cenário do terceiro mundo. In: Preti, Oreste (org). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000.

SAVIANI, Demerval e et al. *O legado educacional do século XX no Brasil.* Campinas, SP: autores associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Antônio B.O e *et al. Inclusão Digital, Política de Software Livre e outras Políticas de Inclusão*. Disponível em: www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/antonioboesilva.html Acesso: 21/12/2004.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion & SILVA, Elizabeth Farias de *A Universidade Virtual do Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão (SC): Ed. Unisul, 2003.

Capítulo 5

Tecnologias de informação e comunicação: possibilidades e desafios na formação de professores da Educação Básica

Paulo de Tarso Amorim Castro

O curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância, da UFOP, é oferecido a professores que não têm formação em curso superior, em cumprimento à LDB 9394/96. Atualmente, professores de 88 municípios mineiros participam do curso.

Neste capítulo serão analisadas as possibilidades de utilização de tecnologias de informação e comunicação, em especial aquelas que usam a rede mundial de computadores, em cursos de Licenciatura em Educação Básica. Toma-se como exemplo e base de discussão a experiência do CEAD/UFOP, ao longo dos quatro anos e meio de existência do curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais.

A realidade dos municípios atendidos pela Licenciatura em Educação Básica – quantas e como são as Minas Gerais

O modelo de educação a distância adotado neste curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais não faz uso de Tecnologias de Informação e Comunicação com base no desenvolvimento da Internet (TICs), como pode ser visto nos capítulos anteriores. Outros tipos de mídia, além da impressa, sobretudo os meios audiovisuais, são utilizados. Deve-se ter em mente que a escolha do modelo a ser adotado tem como pontos de fundamentação as características do público a que se destina e a infra-estrutura disponível. Conforme afirma Neves (2003), deve-se

> analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos.

A decisão sobre quais tecnologias devem ser utilizadas no curso, cujo objetivo é formar professores do Ensino Fundamental público, requer análise objetiva das condições socioculturais, das habilidades já desenvolvidas e das passíveis de serem adquiridas em um prazo adequado.

A análise dos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios atendidos pelo curso pode mostrar em que direção e intensidade as Tecnologias de Informação e Comunicação com base na Internet (TICs)

podem ser utilizadas no curso. Esses municípios, em sua grande maioria (88,5%), têm IDH abaixo do IDH de Minas Gerais e do Brasil (Anexo 1). Em relação ao IDH Municipal - Educação, 80,5% têm índice inferior ao de Minas Gerais. Os municípios que compõem o pólo de Berilo bem como os dos pólos de Jequeri e de Tocantins têm ambos os índices inferiores aos de Minas Gerais. Por outro lado, há municípios, como Leopoldina, Matias Barbosa, Rio Vermelho, Ouro Preto, Nova Era, Bicas, Ouro Branco e Timóteo, espalhados nos demais pólos, que apresentam os dois índices superiores aos de Minas Gerais. Os municípios de Ouro Branco e Timóteo possuem índices bem próximos aos mais altos de Minas Gerais.

Não se trata, pois, de um grupo de municípios com índices homogêneos. Dos 88 municípios atendidos pelo curso, 19 estão classificados no terço superior de IDH de municípios mineiros (21,6%), enquanto 28 (31,8%) estão no terço inferior do IDH. Em relação ao IDH Municipal-Educação, 28 municípios estão no terço superior (31,8%) e 22 municípios (25,0%) estão no terço inferior dos municípios de Minas Gerais.

Outro fator a ser considerado é a distribuição da população dos municípios nos núcleos urbanos (sede do município e distritos) e na zona rural. Municípios de concentração urbana acentuada, como é o caso de Timóteo, Rochedo de Minas e Ouro Branco, podem concentrar os recursos a serem aplicados em educação, ao passo que em municípios em que a maioria da população está no meio rural, como Itambé do Mato Dentro, Nova União e Berilo, a dispersão da população traz a necessidade de distribuição adequada das escolas no território municipal bem como deslocamento maior dos alunos e professores, com dispersão dos recursos disponíveis. Excetuando-se os municípios do Vale do Jequitinhonha, concentrados no pólo de Berilo, os dados dos municípios dos demais pólos, apresentados no Anexo 2, não mostram tendência de regionalização nos padrões de dispersão da população municipal.

A heterogeneidade dos municípios atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais indica que há uma diferenciação na disponibilidade e distribuição de recursos e meios de comunicação passíveis de serem explorados em educação a distância. Mas, além disso, constata-se que há um enorme contingente de docentes do Ensino Fundamental sem formação superior distribuído em diversos municípios, mesmo naqueles de

IDH mais altos (Anexo 1 e Tabela 1). A questão que se coloca, dada a heterogeneidade constatada, é, sendo a Educação a Distância uma opção para aumentar a qualificação dos docentes do Ensino Básico, quais são as tecnologias mais adequadas?

Tabela 1

Número de alunos matriculados na Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais em municípios agrupados por pólo.

Pólo	Número de alunos	**%**
Barão de Cocais	336	8,8
Berilo	335	8,8
Jequeri I, II	510	13,4
Mariana	329	8,6
Maripá de Minas I, II	553	14,5
Nova Era I, II	594	15,7
Ouro Preto	326	8,6
Paraopeba	252	6,6
Timóteo	401	10,5
Tocantins	172	4,5

As necessidades decorrentes da LDB 9394/96 devem ser supridas, necessariamente, pela oferta de cursos superiores aos professores em exercício, conforme foi comentado no Capítulo 1. Para o professor do Ensino Fundamental sem curso superior, isso implica a concomitância de ações, ser docente e ser discente.

O perfil do professor-aluno da Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais deve ser analisado. As mulheres são quase a totalidade e, em sua maioria, na idade fértil, conforme mostra a Tabela 2. Para estas, os estudos são realizados após o horário de trabalho e divididos com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos.

Tabela 2

Características dos alunos de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do CEAD/UFOP. Os dados apresentados se referem aos pólos em atividade já que os pólos de Barão de Cocais, Nova Era I e Paraopeba formaram os seus alunos em 12/2004.

Característica	**Aluno**
ocupação formal	Professor da rede pública municipal em exercício
escolaridade	Nível médio
período disponível ao estudo*	Fora do horário de trabalho (normalmente à noite)
sexo	
feminino	2567 (97,4%)
masculino	68 (2,6%)
*faixa etária (anos)***	
menos que 20	13 (0,5%)
20 a 29	878 (33,3%)
30 a 39	1172 (44,5%)
40 a 49	512 (19,4%)
50 a 59	54 (2,1%)
Mais que 60	6 (0,2%)

* além dos encontros presenciais
** dados referentes à época da matrícula no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais.
Fonte: CEAD-UFOP (2005)

Um outro aspecto a ser considerado é a habilidade no uso de recursos tecnológicos disponíveis. A Tabela 3 mostra a freqüência de utilização de tecnologias por alunos de cursos de Licenciatura em Educação Básica em dois projetos, o Projeto Itacolomi e o Projeto Veredas, com características semelhantes. A amostragem não é representativa do universo de alunos distribuídos em seus municípios. Estes dados podem ser analisados sob dois pontos de vista: pelo conjunto de instrumentos disponíveis e pela preferência no uso de instrumentos por parte dos alunos. Conforme os dados anteriores, a disponibilidade de recursos e as habilidades no manuseio tendem a se equivaler, denotando clara preferência pelo uso de recursos de amplo domínio na população. Conclui-se que o esforço dos alunos, no parco tempo disponível, deve concentrar-se na análise, compreensão dos conceitos trabalhados na Licenciatura.

Tabela 3

Uso de tecnologias de comunicação e informação por alunos nos cursos de Curso de Formação Superior de Professores do projeto Veredas (SEE-MG) e Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Projeto Itacolomi residentes em Ouro Preto (CEAD/UFOP), Gallisa Jr (2002).

Recursos utilizados investigados	**Projeto Itacolomi amostra = 50**		**Projeto Veredas amostra=49**	
	freqüência	%	freqüência	%
Televisão	49	100,0	46	92,0
Telefone	47	95,9	49	98,0
Videocassete	20	40,8	37	74,0
Microcomputador	6	12,2	15	30,0
Internet	3	6,1	7	14,0
Fax	0	0,0	0	0,0

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no modelo adotado na UFOP para formação de professores. A adequação do modelo à realidade

A possibilidade de utilização de tecnologias de informação e comunicação com base no desenvolvimento da internet (TICs) no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais deve ser analisada por diversos pontos de vista. Um deles, o mais importante em vista das necessidades urgentes da sociedade, é a infra-estrutura disponível, que condiciona fortemente o domínio e as habilidades de uso das tecnologias. Os dados presentes neste capítulo mostram que o aluno não tem infra-estrutura de acesso à internet compatível com a realização de cursos a distância que usam essa tecnologia. Os dados existentes (Anexo 2) mostram que, dos 88 municípios atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, dez têm acesso discado e vinte e cinco são atendidos por antenas do Programa GSAC (Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão) do governo federal. À exceção do pólo de Berilo, onde todos os municípios têm pelo menos uma antena instalada em um centro comunitário de acesso

(telecentro), os demais pólos não têm todos os seus municípios com acesso à internet. Os dois tipos de acesso - o acesso discado, utilizando-se um computador ligado à rede por linha telefônica, e o acessado via antena captadora de sinais de satélite – requerem infra-estrutura diferenciada e têm custos diversos. O acesso discado necessita de linhas telefônicas e computadores conectados, podendo ser feito de uma instituição pública ou de residências, ao custo do tempo em termos de pulso telefônico local. A depender das características do servidor há maior possibilidade de acesso simultâneo por parte de diferentes usuários em comparação com a segunda modalidade. Nesta, a conexão se faz nos telecentros, instalados em prédios públicos nos municípios, com acesso livre e gratuito. Em alguns municípios, como os municípios de Chapada do Norte, Francisco Badaró, José Gonçalves de Minas, Minas Novas e Virgem da Lapa, municípios do pólo de Berilo, há duas antenas instaladas.

O Anexo 3 mostra o percentual de pessoas que vivem em domicílios onde há computadores e telefones fixos, por município atendido pela Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais. Pode-se perceber que há heterogeneidade bem clara entre os municípios de cada pólo e entre alguns pólos, com destaque para os índices presentes nos municípios do pólo de Berilo.

Os alunos da Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais são professores do ensino público municipal, com baixos salários e reduzida disponibilidade de tempo livre para estudo. Fazendo-se um paralelo entre os usos de tecnologias em amostragem restrita aos professores (Tabela 3) com os dados mostrados no Anexo 2, pode-se inferir que a utilização de tecnologias de informação e comunicação com base em Internet não se mostra viável, por falta de infra-estrutura disponível nos municípios envolvidos. Nas condições atuais de infra-estrutura e desigualdade de recursos, mesmo quando se enfoca um único pólo, muitos alunos ainda não têm acesso aos conhecimentos sobre tecnologias de educação com base na Internet.

Com intuito de minimizar as carências e preparar as condições de infra-estrutura mínima para prover habilidades no uso de TICs, o CEAD/UFOP instalou laboratórios de computação nos pólos, com recursos provenientes do Ministério da Ciência e Tecnologia (CT-Infra 2003). Nos dez pólos

contemplados, quatro municípios não possuem acesso à internet. Os laboratórios, embora signifiquem um avanço nas condições computacionais nos municípios-sede, têm seu alcance restrito, uma vez que boa parte dos alunos se espalham pelos demais municípios de cada pólo, que, em sua maioria, não dispõem de condições necessárias ao provimento de habilidades em informática.

Além das limitações de ordem estrutural na aplicação de TICs no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, há as limitações de ordem humana, no que se refere às habilidades de manuseio e domínio das tecnologias e possibilidades de adquiri-las concomitantemente às tarefas do curso. Em uma situação de uso da Internet apenas para veicular os textos básicos do curso, é necessário que o aluno tenha o seguinte conjunto de habilidades mínimas para que haja um bom rendimento (Pallof & Pratt 2004):

> - conhecimento de mínimo de informática, como saber trabalhar com pastas de arquivos, salvar, procurar e abrir arquivos, usar redatores;
> - conhecimento de Internet, o que abrange saber como acessar o site com as informações do curso, fazer pesquisas de informações necessárias na Internet;
> - conhecimento sobre correio-eletrônico, como enviar, abrir e ler mensagens eletrônicas e arquivos anexados, salvar arquivos; obter ajuda necessária pela Internet.

Dominar estas habilidades demanda considerável tempo e, principalmente, determinação para enfrentar concepções e linguagens relativamente novas nas comunidades.

Além disso, há de ser considerado outro aspecto no processo de inserção de tecnologias de informação no curso de licenciatura. Trata-se da opção pelo tipo de software a ser utilizado, entre o software proprietário e o software livre. O governo federal tem diretrizes para a utilização de software e lançou recentemente documentação detalhada a respeito da migração para software livre, para guiar o processo de migração nas instituições públicas federais em consonância ao definido por legislação federal (Governo Brasileiro 2004).

Dentre as razões enumeradas para a utilização de software livre algumas têm especial importância para cursos desta natureza:

- nível de segurança proporcionado pelo software livre;
- eliminação de mudanças compulsórias que os modelos proprietários impõem periodicamente a seus usuários, face à descontinuidade de suporte a versões;
- independência de fornecedor único.
- despesas referentes a licenças de uso não são aplicáveis a soluções baseadas em software livre, resultam em economia progressiva para seus usuários.

Há vários aplicativos informáticos livres passíveis de utilização em educação a distância, alguns dos mais importantes foram desenvolvidos por instituições públicas brasileiras. Outros, ligados à comunicação com base na Internet, foram desenvolvidos por comunidades de software livres internacionais. A adoção de soluções que envolvam o uso de software livre por instituições públicas, como as universidades, sobretudo aquelas ações que promovam a interiorização de suas atividades, tem dupla importância. A principal delas é que fortalece o papel das instituições públicas no sentido de praticar ações respaldadas, e em observância às leis brasileiras e aos acordos internacionais dos quais o país é signatário, em especial a legislação sobre direito autoral. A outra é que o procedimento inibe a informalidade e ilegalidade na utilização de softwares proprietários, sobretudo nas localidades mais carentes, que não podem prescindir da aplicação eficiente dos recursos disponíveis.

O principal desafio a ser vencido com a adoção de softwares livres é a arraigada cultura de uso de softwares piratas, em especial de sistemas operacionais, redatores e planilhas digitais do tipo Office. Particularmente difundida nos computadores de uso doméstico, nos laboratórios de computação e nos pontos de acesso à internet nos municípios de pequeno a médio IDH, essa cultura gera influências financeiramente insustentáveis, se utilizadas respeitando a lei de direito autoral.

A inserção de tecnologias no modelo atual: limitações impostas pelo modelo

O modelo de educação a distância atualmente utilizado no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, conforme foi visto nos capítulos anteriores tem como base tecnológica a utilização de material impresso, vídeos e apoio suplementar de bibliotecas em cada sede municipal.

A comunicação com os corpos docente e administrativo envolvidos se dá nos encontros presenciais ou por meio de contatos telefônicos (Figura 1). De acordo com o exposto, o uso de telefone como principal meio de comunicação é justificado por ser de maior disponibilidade e de domínio amplo. As transformações, com a inserção de TICs, esbarram na falta de infra-estrutura disponível nos municípios atendidos e de domínio do conhecimento necessário à sua utilização. Essas limitações conferem ao modelo que adota o meio impresso a justa adequação às condições de infra-estrutura e socioculturais existentes. Enquanto forem mantidas, o modelo persistirá.

A ampliação do prazo para que o Ensino Fundamental se adapte às diretrizes da LDB9394/96, de 2007 para 2011, indica, ao mesmo tempo, não só a manutenção como também um marco no processo de transformação desse modelo. A transformação deverá se dar menos por ter o conhecimento de TICs se difundido, a ponto de atingir os professores da rede pública de Ensino Fundamental, e mais por haver ampliação do universo de professores do Ensino Básico atingidos pelos esforços públicos de proporcionar-lhes o Ensino Superior. Nessa perspectiva, mudar-se-á a clientela da Educação Superior a distância e, portanto, as habilidades em TICs serão de outra ordem. Mas, independentemente de como evoluirá a difusão da habilidade no emprego de TICs pela população, os modelos de educação superior a distância não devem abandonar o uso preponderante de material impresso. Atualmente cursos superiores a distância de países que estão em níveis bem mais avançados utilizam esse tipo de material como fonte principal de informação.

A utilização de TICs nas ações do CEAD/UFOP, para formação de professores do Ensino Básico, será admissível, em primeiro momento, se as condições de infra-estrutura e a habilidade no uso por parte dos docentes e discentes se tornarem mais favoráveis. Atendidas essas condições, há que se priorizar a inserção do uso da Internet no modelo adotado na Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais.

A manutenção do modelo atual modificado pela utilização de TICs traz como vantagem fundamental a valorização da experiência acumulada pelo CEAD e não leva a rupturas nos processos em desenvolvimento.

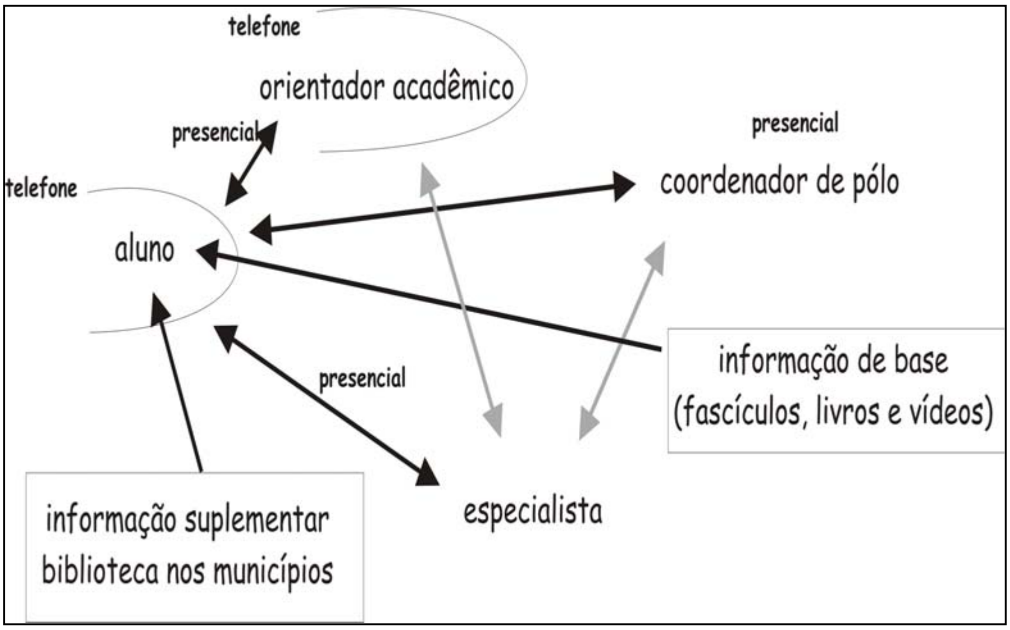


Figura 1 – Fluxo de informações e meios de comunicação utilizados no modelo de educação a distância utilizado na Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, ministrado pelo CEAD/UFOP.

A inserção de TICs no modelo utilizado pelo CEAD passa pela introdução do correio eletrônico como meio prioritário de comunicação remota, alternativa ao uso do telefone, e da distribuição da informação de base dos cursos pela Internet, em multimídia, ou, em condições menos favoráveis, por textos em html e figuras anexadas (Figura 2).

Para consolidar as modificações no modelo atual alguns aspectos da infra-estrutura, hoje restritivos, devem ser otimizados. O link de acesso da UFOP através da RNP é de 4Mbps para atender a todas as suas necessidades atuais e às demandas de crescimento futuras e já planejadas, em especial as referentes à pós-graduação. A utilização de recursos multimídia nos cursos representa aumento de tráfego, pois, nos números de hoje, significariam dois mil seiscentos e trinta e cinco usuários a mais. O número de pontos de acesso nos municípios deveria ser aumentado, conforme foi discutido. Além disso, deveria ser melhorada a infra-estrutura nos pontos de acesso com a instalação de impressoras e acrescidos custos aos estudantes, como os de impressão de textos e figuras.

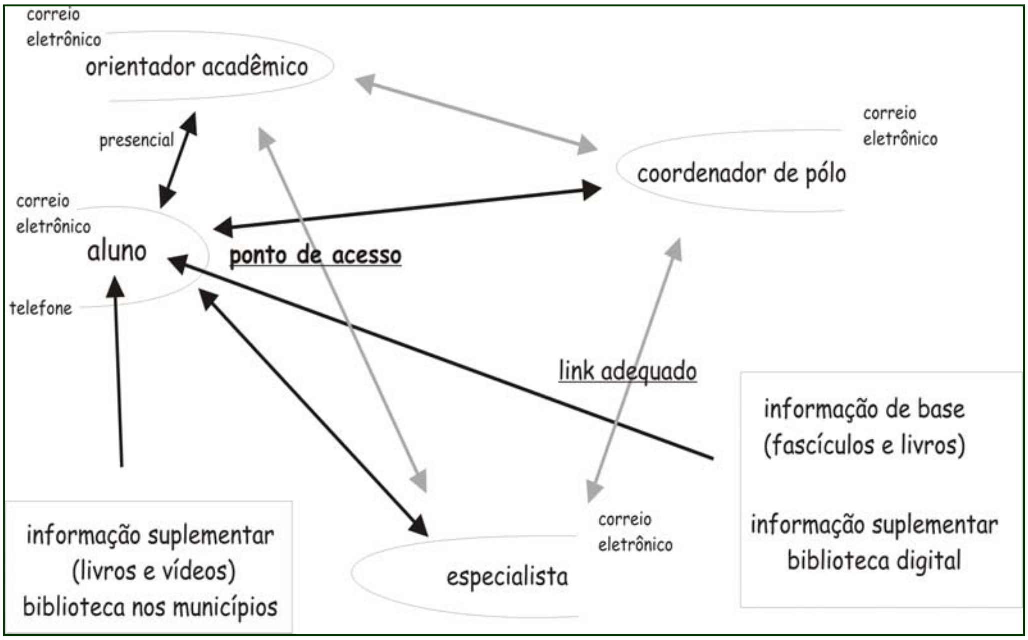


Figura 2 – Fluxo de informações e meios de comunicação utilizados com a introdução da internet no modelo de educação a distância utilizado na Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, ministrado pelo CEAD/UFOP.

Ações realizadas em diversas instituições, inclusive na UFOP, têm mostrado que a utilização de plataformas de geração de cursos, ofertados como disciplinas na graduação, portanto atuando junto a um público com conhecimento de TICs presumidamente mais elevado, parecem estar longe de um desenvolvimento adequado. Há necessidade de ampliação do tempo adequado à compreensão das diferenças pedagógicas em relação ao modelo presencial por parte dos estudantes, além de maior assimilação e consolidação pedagógica por parte dos docentes (Castro, 2004) .

Referências Bibliográficas

CASTRO, P.T.A. *A oferta de disciplinas na modalidade a distância no curso de graduação em Geologia como autorizado pela Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001: riscos e dificuldades*. Centro Experimental de Novas Tecnologias de Ensino em Geociências – CENTEG – Degeo – UFOP. Relatório interno. 2004.

CEAD/UFOP. INFOPED - *Informatização de pólos a distância.* Projeto aprovado pelo CT-Infra. 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. http://www.portalmunicipal.org.br Acessado em 7 de janeiro de 2005.

GALLISA Jr, R.C. *Os sistemas de gestão em EAD nos projetos Veredas e Nead/UFOP.* Anteprojeto submetido ao Curso de Especialização Formação de Orientadores Acadêmicos. CEAD – UFOP. 2002.

GOVERNO BRASILEIRO. *Guia Livre – Referência de migração para software livre do governo Federal*. www.governoeletronico.gov.br . Acessado em novembro de 2004.

NEVES, C.M.C. *Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância*. 2003. http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm. Acessado em 7 de janeiro de 2005.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *O aluno virtual. Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre. Artmed Editora. 2004.

PNUD – IPEA – Fundação João Pinheiro. *Atlas de desenvolvimento humano no Brasil*, versão 1.0.0. 2003

PROGRAMA GSAC - "*Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão – GESAC*", http://www.idbrasil.gov.br . Acessado em 7 de janeiro de 2005.

Anexo 1

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação (IDH-Educação) dos municípios atendidos pela Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, distribuídas de acordo com os pólos. Os dados referentes às seis primeiras unidades aparecem para efeito de comparação.

Municípios, Estado, País	Número de alunos por município, 2004	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação, 2000
Dados do país e de alguns municípios apresentados para comparação			
Brasil		0,766	0,849
Minas Gerais		0,773	0,85
Belo Horizonte *		0,839	0,929
Setubinha**		0,568	0,608
Poços de Caldas***		0,841	0,886
Ninheira+		0,604	0,573
Dados referentes aos municípios atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais			
Pólo de Barão de Cocais	**307**		
Barão de Cocais	164	0,757	0,894
Bom Jesus do Amparo	35	0,711	0,808
Diogo de Vasconcelos	22	0,660	0,746
Itambé do Mato Dentro	21	0,674	0,755
Nova União	33	0,700	0,797
Passabém	10	0,694	0,772
São Gonçalo do Rio Abaixo	21	0,702	0,811
Taquaraçu de Minas	24	0,735	0,812
Pólo de Berilo	**325**		
Berilo	73	0,68	0,75
Chapada do Norte	41	0,641	0,672
Francisco Badaró	66	0,646	0,691
Jenipapo de Minas	14	0,618	0,685
José Gonçalves de Minas	27	0,646	0,711
Minas Novas	59	0,633	0,690
Virgem da Lapa	45	0,664	0,728
Pólo de Jequeri I e II	**465**		
Acaiaca	1		
Jequeri	66	0,662	0,745
Oratórios	5	0,663	0,784
Piedade de Ponte Nova	53	0,674	0,781
Raul Soares	73	0,729	0,795
Rio Casca	152	0,712	0,801
Rio Doce	14	0,702	0,805
Santa Cruz do Escalvado	35	0,670	0,771
Urucânia	66	0,693	0,791
Pólo de Mariana	**328**		
Acaiaca	12	0,678	0,803
Inhaúma	31	0,739	0,838
Mariana	194	0,772	0,890
Ouro Branco	84	0,801	0,91
Paraopeba	7		

Pólo de Maripá de Minas I e II	**510**		
Argirita	18	0,735	0,814
Bicas	24	0,799	0,87
Coronel Pacheco	12	0,736	0,81
Descoberto	17	0,748	0,800
Dona Euzébia	21	0,743	0,821
Goianá	19	0,741	0,844
Guarará	20	0,750	0,823
Itamarati de Minas	24	0,751	0,833
Leopoldina	70	0,778	0,854
Maripá de Minas	33	0,749	0,823
Matias Barbosa	48	0,782	0,860
Oliveira Fortes	11	0,695	0,758
Pequeri	19	0,746	0,858
Rio Novo	38	0,766	0,823
Rio Pomba	33	0,771	0,821
Rochedo de Minas	12	0,750	0,830
Santana do Deserto	8	0,744	0,828
Santo Antônio do Aventureiro	9	0,709	0,786
São João Nepomuceno	29	0,763	0,846
Senador Cortes	14	0,731	0,793
Simão Pereira	11	0,760	0,820
Volta Grande	20	0,732	0,821
Pólo de Ouro Preto	**334**		
Acaiaca	44	0,678	0,803
Jequeri	9	0,662	0,745
Ouro Preto	278	0,787	0,911
Piedade de Ponte Nova	3		
Pólo de Paraopeba	**229**		
Araçaí	21	0,748	0,875
Caetanópolis	35	0,77	0,881
Cordisburgo	55	0,733	0,832
Funilândia	20	0,706	0,82
Jequitibá	24	0,692	0,798
Paraopeba	74	0,767	0,873
Pólo de Nova Era I e II	**500**		
Amparo da Serra	24	0,675	0,748
Antônio Dias	45	0,661	0,765
Barra Longa	35	0,668	0,795
Dom Silvério	23	0,728	0,859
Nova Era	76	0,792	0,896
Oratórios	15	0,663	0,784
Rio Piracicaba	26	0,735	0,856
Rio Vermelho	42	0,783	0,874
Santa Maria de Itabira	33	0,7	0,805
São Domingos do Prata	28	0,751	0,844
São José do Goiabal	34	0,685	0,82
São Pedro dos Ferros	30	0,705	0,807
Sem-Peixe	17	0,677	0,781
Timóteo	72		
Pólo de Timóteo	**371**		
Bela Vista de Minas	5	0,738	0,885
Belo Oriente	46	0,697	0,81
Bom Jesus do Galho	14	0,657	0,744
Coluna	63	0,656	0,716
Córrego Novo	11	0,677	0,723
Dionísio	13	0,681	0,809
Frei Lagonegro	27	0,612	0,711
Ipaba	11	0,702	0,819
Periquito	42	0,647	0,713

Pingo d'Água	9	0,685	0,758
Timóteo	130	0,831	0,923
Pólo de Tocantins	**171**		
Antônio Carlos	40	0,733	0,805
Aracitaba	20	0,684	0,771
Belmiro Braga	18	0,735	0,812
Brás Pires	10	0,705	0,814
Divinésia	7	0,724	0,802
Dona Euzébia	7		
Dores do Turvo	12	0,711	0,769
Guiricema	9	0,735	0,794
Oliveira Fortes	1		
Pequeri	4	0,746	0,858
São Sebastião da Vargem Alegre	8	0,689	0,799
Tocantins	35	0,762	0,81

IDH- Municipal: é obtido pela média aritmética simples de três subíndices, referentes a Longevidade (IDH-Longevidade), Educação (IDH-Educação) e Renda (IDH-Renda).
IDH-Educação (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação): é obtido a partir da relação entre a taxa de alfabetização e da taxa bruta de freqüência à escola
- município de maior IDH – Educação; + - município de menor IDH – Educação; ** - município de maior IDH; *** - município maior IDH

Fontes:CEAD/UFOP e Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (2004)

Anexo 2

Características da população dos municípios atendidos pela Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais conforme o pólo e a presença de pontos de acesso à Internet.

Unidade	População (censo 2000)			Acesso à Internet (modalidade)	
(Municípios, Estado, País)	**total**	**urbana (%)**	**rural (%)**	**provedor no município (acesso discado)#**	**antenas do Programa GSAC[1] instaladas nos municípios***
Brasil	169.799.170	81,2	18,8		3200
Minas Gerais	17891494	82,0	18,0	**22,7% sim** **77,3% não**	431
Pólo de Barão de Cocais				**(0/8)**	**(1/8)**
Barão de Cocais	23391	91,1	8,9	não	
Bom Jesus do Amparo	4817	42,0	58,0	não	
Diogo de Vasconcelos	3972	21,2	78,8	não	
Itambé do Mato Dentro	2592	29,2	70,8	não	
Nova União	5427	26,3	73,7	não	sim
Passabém	1946	33,5	66,5	não	
São Gonçalo do Rio Abaixo	8462	44,4	55,6	não	
Taquaraçu de Minas	3491	39,5	60,5	não	
Pólo de Berilo				**(0/6)**	**(6/6)**
Berilo	12979	23,5	76,7	não	sim
Chapada do Norte	15225	32,0	68,0	não	sim
Francisco Badaró	10309	24,3	75,7	não	sim
Jenipapo de Minas	6490	31,1	68,9	não	sim
José Gonçalves de Minas	4706	16,4	83,4	não	sim
Minas Novas	30646	25,2	74,8	não	sim
Virgem da Lapa	13672	43,0	57,0	não	sim
Pólo de Jequeri I e II				**(1/8)**	**(2/8)**
Jequeri	13646	47,2	52,8	não	
Oratórios	4356	62,6	37,4	não	sim
Piedade de Ponte Nova	4016	66,5	33,5	não	
Raul Soares	24257	58,9	41,1	sim	
Rio Casca	15244	75,2	24,8	não**	sim
Rio Doce	2313	59,3	40,7	não	
Santa Cruz do Escalvado	5380	30,5	69,5	não	
Pólo de Mariana				**(2/4)**	**(1/4)**
Acaiaca	3889	61,3	38,7	não	
Inhaúma	5195	66,7	33,3	não	
Mariana	46565	82,9	17,1	sim	
Ouro Branco	30383	86,6	13,4	sim	sim
Pólo de Maripá de Minas I e II				**(4/22)**	**(4 /22)**
Argirita	4706	54,3	45,7	não	

Bicas	12791	89,9	10,1	sim	
Coronel Pacheco	2878	62,1	37,9	não	
Descoberto	4524	71,8	28,2	não	
Dona Euzébia	5150	89,6	10,4	não	
Goianá	3323	72,6	27,4	não	sim
Guarará	4152	83,5	16,5	não	sim
Itamarati de Minas	3789	74,0	26,0	não	
Leopoldina	50041	87,0	13,0	sim	
Maripá de Minas	2594	72,1	27,9	não	
Matias Barbosa	12293	94,0	6,0	não	
Oliveira Fortes	2141	49,8	50,2	não	
Pequeri	3375	88,5	11,5	não	
Rio Novo	8540	85,0	15,0	não	
Rio Pomba	16079	80,9	19,1	sim	
Rochedo de Minas	1908	89,3	10,7	não	
Santana do Deserto	3769	32,5	67,5	não	
Santo Antônio do Aventureiro	3501	57,8	42,2	não	
São João Nepomuceno	23714	93,9	6,1	sim	
Senador Cortes	2001	54,5	45,5	não	
Simão Pereira	2473	53,9	46,1	não	sim
Volta Grande	4918	70,7	29,3	não	sim
Pólo de Ouro Preto				**(1/4)**	**(0/4)**
Acaiaca	3879	61,2	38,8	não	
Jequeri	13646	47,2	52,8	não	
Ouro Preto	65731	84,9	15,1	sim	
Piedade de Ponte Nova	4016	66,5	33,5	não	
Pólo de Paraopeba				**(0/6)**	**(2/6)**
Araçaí	2132	79,2	20,8	não	
Caetanópolis	7227	83,6	16,4	não	sim
Cordisburgo	8865	62,8	37,2	não	
Funilândia	2616	42,9	57,1	não	
Jequitibá	5048	27,0	73,0	não	
Paraopeba	17015	81,2	18,8	não	sim
Pólo de Nova Era I e II				***(1/13)***	**(2/13)**
Amparo da Serra	5476	45,7	54,3	não	
Antônio Dias	10045	44,3	55,7	não	
Barra Longa	7553	29,7	70,3	não	
Dom Silvério	5166	74,2	25,8	não	
Nova Era	5166	86,3	13,7	sim	
Oratórios	4356	62,6	37,4	não	sim
Rio Piracicaba	13676	75,1	24,9	não	
Rio Vermelho	15862	21,4	78,6	não	sim
Santa Maria de Itabira	10433	48,0	52,0	não	
São Domingos do Prata	17606	51,7	48,3	não**	
São José do Goiabal	6007	57,4	42,6	não	
São Pedro dos Ferros	9251	76,1	23,9	não	
Sem-Peixe	3170	36,8	63,2	não	
Pólo de Timóteo				**(1/11)**	**(6/11)**
Bela Vista de Minas	9806	93,8	6,2	não	
Belo Oriente	19528	83,1	16,9	não	
Bom Jesus do Galho	16166	57,5	42,5	não	sim
Coluna	9993	36,3	63,7	não	sim
Córrego Novo	3638	58,9	41,1	não	
Dionísio	10184	55,4	44,6	não	sim

Frei Lagonegro	3188	12,4	87,6	não	
Ipaba	14527	90,5	9,5	não	sim
Periquito	7441	73,1	26,9	não	sim
Pingo d'Água	3.820	90,8	9,2	não	sim
Timóteo	71456	99,8	0,2	sim	
Pólo de Tocantins				**(0/11)**	**(1 /11)**
Antônio Carlos	10834	54,5	45,5	não	
Aracitaba	2202	66,0	34,0	não	sim
Belmiro Braga	3421	27,7	72,3	não	
Brás Pires	5108	35,3	64,7	não	
Dona Euzébia	5361	86,1	13,9	não	
Divinésia	3179	46,8	53,2	não	
Dores do Turvo	4797	39,1	60,9	não	
Guiricema	9238	42,6	57,4	não	
Pequeri	3375	88,5	11,5	não	
São Sebastião da Vargem Alegre	2568	47,4	52,6	não	
Tocantins	15004	75,6	24,4	não	

Confederação Nacional dos Municípios dados de 2001 http://www.portalmunicipal.org.br
[1] Programa GSAC - "Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão – GESAC", http://www.idbrasil.gov.br
*Localidades atendidas pelo CEAD e que possuem antenas GSAC instaladas. Total de antenas instaladas em MG: 431. (n/n) = (número de municípios com acesso/ número de municípios no pólo). ** Municícipios que não possuem acesso discado (CEAD2004)

Anexo 3

Percentual de pessoas que vivem em domicílios que tem computadores e telefones fixos por município atendido pela Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, e as possibilidades de acesso a internet.

Unidade Federativa	**Número de matriculas no curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos iniciais**	**Percentual de pessoas que vivem em domicílio com computador (2000)**	**Percentual de pessoas que vivem em domicílio com telefone (2000)**	**Acesso a Internet (modalidade)**	
(Municípios, Estado, País)				provedor no município (acesso discado)#	**Antenas do Programa GSAC[1] instaladas nos municípios***
Brasil		**10,3**	**37,4**	-	3200
Minas Gerais		**9,2**	**40,3**	**22,7% sim** **77,3% não**	431
Belo Horizonte		24,5	81,4	sim	
Pólo de Barão de Cocais	**307**			**(0/8)**	**(1/8)**
Barão de Cocais	145	6,3	31,2	não	
Bom Jesus do Amparo	35	1,5	12,3	não	
Diogo de Vasconcelos	21	0,8	2,9	não	
Itambé do Mato Dentro	20	0,6	6,7	não	
Nova União	32	2,0	22,5	não	sim
Passabem	10	1,1	10,4	não	
São Gonçalo do Rio Abaixo	20	1,7	13,1	não	
Taquaraçu de Minas	24	1,6	15,2	não	
Pólo de Berilo	325			(0/7)	(7/7)
Berilo	73	1,7	4,0	não	sim
Chapada do Norte	41	0,7	1,6	não	sim
Francisco Badaró	66	0,8	5,9	não	sim
Jenipapo de Minas	14	0,2	6,5	não	sim
José Gonçalves de Minas	27	0,2	4,6	não	sim
Minas Novas	59	1,1	3,3	não	sim
Virgem da Lapa	45	0,9	7,0	não	sim
Pólo de Jequeri	**465**			**(2/8)**	**(2/8)**
Acaiaca	1				
Jequeri	66	1,7	7,4	não	
Oratórios	5	1,0	10,0	não	sim
Piedade de Ponte Nova	53	2,2	11,0	não	
Raul Soares	73	3,6	13,8	sim	
Rio Casca	152	4,4	20,8	sim	sim
Rio Doce	14	2,6	12,0	não	
Santa Cruz do Escalvado	35	0,8	6,8	não	
Urucânia	66	1,7	10,5	não	
Pólo de Mariana	328			(2/4)	(1/4)
Acaiaca	12	1,4	11,0	não	
Inhaúma	31	1,6	21,0	não	
Mariana	194	10,7	24,2	sim	
Ouro Branco	84	19,4	44,5	sim	sim
Paraopeba	7				
Pólo de Maripá de Minas	**510**			**(4/22)**	**(4 /22)**
Argirita	18	2,9	16,2	não	

Bicas	24	11,9	53,2	sim	
Coronel Pacheco	12	3,2	18,0	não	
Descoberto	17	2,2	22,9	não	
Dona Euzébia	21	4,1	20,2	não	
Goianá	19	4,4	22,0	não	sim
Guarará	20	3,5	22,9	não	sim
Itamarati de Minas	24	2,9	15,7	não	
Leopoldina	70	6,4	38,3	sim	
Maripá de Minas	33	3,1	21,8	não	
Matias Barbosa	48	5,9	36,3	não	
Oliveira Fortes	11	1,1	10,8	não	
Pequeri	19	4,7	35,7	não	
Rio Novo	38	6,4	32,0	não	
Rio Pomba	33	7,3	27,8	sim	
Rochedo de Minas	12	3,1	25,7	não	
Santana do Deserto	8	3,6	16,4	não	
Santo Antônio do Aventureiro	9	1,3	8,5	não	
São João Nepomuceno	29	6,3	31,6	sim	
Senador Cortes	14	2,0	11,8	não	
Simão Pereira	11	3,0	18,4	não	sim
Volta Grande	20	3,0	16,8	não	sim
Pólo de Ouro Preto	**334**			**(1/2)**	**(0/2)**
Acaiaca	44	1,4	11,1	não	
Jequeri	9				
Piedade de Ponte Nova	3				
Ouro Preto	278	10,9	31,2	sim	
Pólo de Paraopeba	**229**			**(0/6)**	**(2/6)**
Araçaí	21	2,9	31,3	não	
Caetanópolis	35	4,0	27,7	não	sim
Cordisburgo	55	3,1	19,7	não	
Funilândia	20	1,7	15,5	não	
Jequitibá	24	1,0	9,6	não	
Paraopeba	74	4,2	25,5	não	sim
Pólo de Nova Era	**500**			**(2/13)**	**(2/13)**
Amparo da Serra	24	1,6	6,4	não	
Antônio Dias	45	1,1	5,5	não	
Barra Longa	35	0,7	9,7	não	
Dom Silvério	23	3,2	21,8	não	
Nova Era	76	8,9	25,8	sim	
Oratórios	15	1,0	9,9	não	sim
Rio Piracicaba	26	3,5	17,5	não	
Rio Vermelho	42	1,2	5,4	não	sim
Santa Maria de Itabira	33	3,9	14,8	não	
São Domingos do Prata	28	2,9	12,8	sim	
São José do Goiabal	34	2,1	8,1	não	
São Pedro dos Ferros	30	2,1	15,5	não	
Sem-Peixe	17	0,9	6,1	não	
Timóteo	72				
Pólo de Timóteo	**371**			**(1/11)**	**(6/11)**
Bela Vista de Minas	5	4,7	19,2	não	
Belo Oriente	46	2,7	6,7	não	
Bom Jesus do Galho	14	0,8	5,8	não	sim
Coluna	63	1,4	6,3	não	sim
Córrego Novo	11	0,6	6,8	não	
Dionísio	13	2,8	9,6	não	sim
Frei Lagonegro	27	0,3	3,2	não	
Ipaba	11	1,3	5,1	não	sim
Periquito	42	1,0	7,5	não	sim
Pingo d'Água	9	2,0	12,4	não	sim

Timóteo	130	14,8	61,6	sim	
Pólo de Tocantins	**171**			**(0/9)**	**(1 /9)**
Antônio Carlos	40	3,9	14,3	não	
Aracitaba	20	1,4	12,7	não	sim
Belmiro Braga	18	2,9	12,3	não	
Brás Pires	10	1,2	7,5	não	
Divinésia	7	1,8	10,8	não	
Dona Euzébia	7				
Dores do Turvo	12	2,2	8,4	não	
Guiricema	9	2,2	11,6	não	
Oliveira Fortes	1				
Pequeri	4				
São Sebastião da Vargem Alegre	8	1,1	10,0	não	
Tocantins	35	4,7	19,8	não	

Confederação Nacional dos Municípios dados de 2001 http://www.portalmunicipal.org.br

[1] Programa GSAC - “Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão – GESAC”, http://www.idbrasil.gov.br

*Localidades atendidas pelo CEAD e que possuem antenas GSAC instaladas. Total de antenas instaladas em MG: 431. (n/n) = (número de municípios com acesso/ número de municípios no pólo)

Fontes CEAD (2004) e Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (2004)

Capítulo 6

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO UNIVERSITÁRIO NA MODALIDADE EAD

Keila Deslandes

Construção da Identidade: o processo "imaginação – ação – interação"

"Quem é você?" A iniciativa de responder a essa pergunta, básica e fundamental para cada um de nós, nada tem de simples. Na assertiva que se apresenta, encontra-se a própria essência da identidade do respondente. E aí começa um jogo complicado... De intenções, pretensões, projeções, conceitos, preconceitos, reciprocidades *etc*. Podemos nos lembrar do "Palácio de Risos", de um parque de diversões onde espelhos e mais espelhos torcem e distorcem a percepção que cada um tem de si próprio, numa sucessão de imagens inesperadas e surpreendentes. O sujeito não pode mais continuar em-si-mesmado. A identidade não é mais a imagem de si com a qual a pessoa adentrou o palácio. Doravante, essa será necessariamente uma construção que percorre os caminhos da ação e da interação.

Postulamos ser o processo de construção da identidade configurado a partir de três momentos complementares, onde o primeiro é o da **imaginação**. "Eu sou..." A personagem imaginada é uma criação ficcional. As terapias de auto-ajuda, de ampla difusão popular, trabalham, prioritariamente, sobre esse eixo do ser. A pessoa pode acreditar que é alguém de tal e tal maneira, visualizar alguns ideais para seus comportamentos a partir dessa auto-imagem positiva e, assim, esperar que o mundo lhe responda convenientemente. É uma aposta importante que as pessoas fazem em suas vidas, mas os resultados favoráveis dependem do contexto e da possibilidade de se abranger ainda os dois outros momentos do conceito de identidade.

Cada um tem uma idéia fictícia de si, feita pelo próprio sujeito, a qual pode inclusive ser bastante ajustada à realidade. Porém essa invenção vai se concretizando gradualmente. Assim, a partir da imagem que tem de si, o sujeito passa a lidar consigo mesmo e com o mundo circundante, nisso incluídos os relacionamentos interpessoais. Como ele acredita que é carinhoso, ele oferece flores para a sua namorada. Ou, pensando que é parcimonioso, faz uma poupança.

A situação se complica um pouco quando o sujeito pratica ações, por assim dizer, negativas. Todo mundo quer ter uma ficção positiva de si, de forma que, quando uma pessoa pratica uma ação de vingança, por exemplo, seria difícil ela dizer que se pensa vingativa e, por isso, age de acordo com

essa ficção. Mas, caso pedíssemos para essa pessoa listar seus defeitos e qualidades, ela certamente se lembraria de mencionar as características de um tipo que usa dos subterfúgios do revanchismo. Ou, nos testes projetivos de personalidade, quando as defesas da consciência são ultrapassadas, os traços psíquicos poderiam ser revelados.

O segundo momento do processo de construção da identidade está, portanto, delineado. Trata-se da **ação** da identidade, que é inspirada na crença daquilo que cada um é. Cada um de nós, intimamente, acredita saber o que é capaz de fazer ou não. A identidade fictícia passa, portanto, por uma materialização em ações concretas, que se desenrolam no cotidiano. Eu ajo tendo em vista aquilo que acredito que sou.

Finalmente, sendo seres sociais, toda a ação resulta em inter-ação. Mesmo só, numa floresta ou num deserto, eu interajo com as expectativas do contexto sobre mim. Desde o meu nascimento, sou um ser pensado, nomeado, com ancestrais, nacionalidade, gênero, cor de pele e tantos outros atributos que me inserem numa sociedade e numa cultura pré-determinadas. O sujeito não consegue escolher essas características do entorno original. E, assim, a ficção identitária, bem como a ação da identidade de cada um, interage com os limites do *a priori* do meio. Nesse sentido, a identidade assume o seu terceiro momento, de **interação**. Numa dinâmica cíclica e helicoidal, aquilo que antes era uma imaginação do ser passa a fundamentar as ações sociais que devem ser legitimadas por outros sujeitos e pelas instituições sociais que geraram o sentimento original de ser. Porém, mais que “cachorro mordendo o rabo”, temos aí um processo sistêmico, em que os diversos elementos só têm sentido em contexto e o conjunto funciona numa lógica particular e diferente daquela das partes constituintes isoladas.

O conceito de identidade faz referência, portanto, a uma materialização social daquilo que o sujeito acredita ser na sua intimidade. Esse processo, operacionalizado individualmente, vai ser refeito por diferentes indivíduos que, chegando eles mesmos a resultados finais semelhantes, se identificam mutuamente e formam os grupos de pertinência social. Como destaca CODO

(2002)[1], etimologicamente, identidade quer dizer a mesma entidade. Daí podermos falar de uma identidade masculina (sou igual aos homens, ou os homens somos iguais), de uma identidade nacional (sou igual aos brasileiros, ou os brasileiros somos iguais) *etc*. Estamos, portanto, perante a construção de igualdades: eu = professora, eu = brasileira, eu = mulher etc. E, por extensão, diante do surgimento das diferenças.

O sistema-universidade e suas identidades

Este texto tem por objetivo apresentar um conjunto de reflexões que temos feito a partir de nosso trabalho de formação de professores na Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais, modalidade a distância, no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/ UFOP). Como foi amplamente discutido nos capítulos anteriores, trata-se de uma experiência iniciada em 2000, a partir do intercâmbio com a proposta pioneira da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Neste contexto, as parcerias com outros órgãos públicos, especialmente as prefeituras e secretarias municipais de educação, constituem-se como elementos importantes para o funcionamento do modelo. Os estudantes, sempre trabalhadores e predominantemente do sexo feminino, adentram o sistema-universidade por meio do Processo Isolado de Seleção - PIS. Quanto às matérias exigidas, as provas são diferenciadas em relação ao vestibular tradicional. Mesmo assim, o ritual de inserção institucional ocasiona todo tipo de ansiedade e expectativa, tendo em vista a representação da Universidade na mente dos ingressantes.

A identidade dos universitários a distância se inicia, portanto, nesse processo de seleção. Os professores do Ensino Fundamental, até então inseridos no mundo do trabalho, passam a criar para si mesmos uma imagem do ser estudante de uma universidade pública federal. A expectativa de ingresso, parece-nos, pouco difere daquela que usualmente se percebe entre os vestibulandos em geral, sejam eles de classes sociais abastadas ou não.

[1] CODO, Wanderley. **Identidade e economia (I): espelhamento, pertencimento, individualidade**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, set./dez. 2002, vol.18, no.3, p.297-304. ISSN 0102-3772

Adentrar no sistema universitário, especialmente no federal, é sempre marcado por uma idéia de ascensão social a partir de melhorias nas condições de empregabilidade e salários para o futuro. A noção de realização pessoal, pelo desenvolvimento de uma carreira, também se faz sempre presente. Contudo, para os ingressantes no curso de Licenciatura a distância, que pressupõe o vínculo empregatício anterior, a permanência das condições materiais de trabalho se apresenta de maneira mais objetiva.

A primeira etapa do processo de construção identitária, portanto, constitui-se pela imaginação do devir universitário.

Com o resultado do processo seletivo, a instituição Universidade confere aos postulantes à Licenciatura o direito de efetivamente ingressar no sistema, como alunos regulares. Com isso, inicia-se um conjunto de ações de legalização da identidade imaginada, cuja principal é a matrícula institucional. O ingressante passa a ser um "calouro". Ele tem doravante um número de registro acadêmico, que lhe faculta potencialmente várias outras ações próprias da identidade universitária. Por exemplo, o uso das instalações de assistência estudantil (restaurantes, bibliotecas, repúblicas e serviços médicos e odontológicos).

No entanto a construção da identidade somente se completa com a realização de um terceiro momento do conceito, ao qual denominamos de momento da interação. É isso que pretendemos discutir no próximo item.

Emergência de novas identidades e crises identitárias: os "estudantes a distância"

Como apresentamos anteriormente, a construção da identidade se faz a partir de uma dinâmica "ficção - ação - interação", em que os elementos do sistema somente têm sentido quando espelhados entre si. Portanto não se pode falar numa identidade bem formada, quando algum desses itens estiver ausente ou enfraquecido.

Sendo assim, podemos postular a existência de crises identitárias de relativa importância no processo de formação do professor em exercício, pela modalidade a distância, no sistema público de ensino superior. Situações de extrema ambivalência, mais especialmente no momento da interação, podem

ser apresentadas no sentido de ilustrar esse argumento. Tomada como uma minoria, no sentido sociológico do termo, a identidade coletiva dos estudantes a distância é freqüentemente submetida a marginalizações de toda ordem. Não se trata, no entanto, de um ataque pessoal a quem quer que seja, mas de uma exclusão institucionalizada em diferentes instâncias da vida universitária.

BARRENECHEA (2003)[2], discutindo a formação da identidade do aluno na EAD a partir de uma experiência numa universidade pública paranaense, aponta para aquilo que chama de falta de compromisso da instituição e "percepção política equivocada" em relação aos direitos e legitimidade dos estudantes que fazem curso superior nessa modalidade. Como exemplos, a autora apresenta o impedimento do empréstimo de livros nas bibliotecas, a ausência de um Centro Acadêmico representativo e a proibição de voto na eleição para reitor e vice-reitor, facultado somente ao corpo discente "presencial". Trata-se de procedimentos de exclusão que, destaca a autora, sendo arbitrários, não-verbalizados formalmente e situados no espaço ambíguo da subjetividade, impõem um vínculo de dominação de difícil superação. O estudante a distância não consegue visualizar claramente os obstáculos que precisaria transpor para conquistar autonomia e construir a identidade universitária.

O estudante universitário da EAD na UFOP e a construção de sua identidade

Ainda é modesta a reflexão sobre a dinâmica da construção da identidade no contexto do programa de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, na experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. Todavia consideramos importante fazer uma leitura das condições de fortalecimento desse processo, que permite que se ultrapasse a mentalidade intramuros das instituições universitárias e possibilita a transformação definitiva das formas do aprender a aprender. Com efeito, essa iniciativa reformula o conceito de formação acadêmica, mediante a constatação de que sucessivas conquistas tecnológicas levam ao

---

[2] BARRENECHEA C A, A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate, **Educar, Curitiba**, n. 21, p- 99 – 116, 2003.

estabelecimento de novos modelos e limites, bem como a uma maior complexidade das demandas colocadas pela sociedade. Ocorre uma mudança substancial, finalmente, da lógica pela qual os sujeitos ocupam lugares no espaço socioinstitucional, dos valores interiorizados e do sentimento de pertinência a um todo vivido concretamente na experiência da diversidade.

Diversos movimentos interagem no sentido de possibilitar a passagem da imaginação identitária à efetiva identidade dos estudantes a distância, inserida no jogo das relações objetivas e subjetivas da instituição e suas contradições. Por parte desses estudantes, manifesta-se uma franca afirmação do vínculo universitário, que é sinalizado por meio do uso de uniformes, camisetas e diversos objetos que estampam o logotipo da UFOP. Muitas vezes, eles próprios se encarregam da produção desses símbolos. Em todos os pólos, a alegria e a altivez dessas representações são mostradas com entusiasmo.

Ser universitário e poder identificar-se como tal é, para esses estudantes, motivo de incontestável distinção. Discursos em cerimônias públicas, produção de vídeos em seminários de curso, organização de comissões de formatura e, mesmo, a tensão e o estresse vividos nos momentos presenciais dão a dimensão da relevância dessa formação na história dos sujeitos e poderiam igualmente exemplificar a ação afirmativa na construção da identidade.

A contraparte institucional, com o estímulo do próprio Centro de Educação Aberta e a Distância, também interage no sentido de fortalecer a identidade do alunado. A Universidade se faz presente nos pólos com regularidade. O coordenador de pólo, sempre um professor, tem reuniões de trabalho nos municípios-sede a cada quinze dias, aproximadamente. Ele leva a Universidade consigo, apresentando regras, cronogramas e exigências. Com os deveres institucionais definidos, o que antes era apenas um sonho, passa a ser o esforço do cotidiano, o empenho continuado e a coroação da conquista. O caminho vai se fazendo no próprio percurso, mas sempre com as determinações que caracterizam qualquer curso de graduação. Afinal de contas, a educação a distância pode ser a educação que aproxima distâncias, aquela mais próxima para muitos cidadãos, antes eliminados das condições concretas de inserção universitária.

O especialista de cada matéria – Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguagem, Ciências, História-Geografia e Matemática – também interage com os estudantes de graduação, tanto de maneira direta quanto de maneira mediada pelos tutores. Momentos de avaliação presencial, geralmente com periodicidade mensal, completam o ciclo interativo do processo de ensino-aprendizagem e, por extensão, de construção identitária.

Proporcionado ao corpo discente universitário como um todo, o direito ao uso de benefícios, como bibliotecas, restaurantes e assistência médica-odontológica, é igualmente facultado aos estudantes a distância. No entanto, surgem zonas de tensão no transcorrer desse processo, como necessárias forças motrizes para contribuir decisivamente para a estrutura final, levando a ações mais firmes por parte de agentes que defendem o fortalecimento da EAD na Universidade. Foi o caso, por exemplo, da ação do CEAD no sentido de possibilitar o efetivo direito ao voto dos estudantes a distância nas eleições para os cargos de reitor e vice-reitor da UFOP. A superação da hegemonia do *modus operandi* presencial requer algum tempo de maturação institucional.

Conclusão

A emergência do novo tipo de estudante universitário – aquele que faz o curso na modalidade a distância -, no Brasil, requer maior objetividade das instituições ofertantes. É fundamental que discussões amplas e baseadas em dados esclarecedores possam traçar o real impacto da inserção do alunado a distância na vida universitária. Ampliar o número de estudantes e mesmo multiplicá-lo por duas ou mais vezes requer posicionamentos políticos e institucionais importantes. Somente uma política institucional legitimadora, conduzida com compromisso público e acadêmico, pode dar sentido ao ciclo “imaginação – ação – interação” da identidade estudantil na EAD. Nesse sentido, as ações de gerenciamento da EAD devem ser determinantes para oferecer bases mais sólidas de construção de sujeitos livres e pensantes, numa sociedade de saberes múltiplos e questionamentos constantes.

Referências Bibliográficas

BARRENECHEA C A, *A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate*. In: Educar em Revista, p. 99 – 116, N° 21 Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

CODO, Wanderley. *Identidade e economia (I): espelhamento, pertencimento, individualidade*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, set./dez. 2002, vol.18, no.3, p.297-304. ISSN 0102-3772.